

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL:
reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos
de História.**

FABIANA RODRIGUES DE ALMEIDA

Juiz de Fora, junho de 2012

FABIANA RODRIGUES DE ALMEIDA

HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL:

reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

Dissertação de mestrado apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por Fabiana Rodrigues de Almeida.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora, junho de 2012

TERMO DE APROVAÇÃO

Fabiana Rodrigues de Almeida

HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: reflexões sobre saber histórico escolar nos livros didáticos de história

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sonia Regina Miranda (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Paulo Knaus de Mendonça

Programa de Pós-Graduação em História, UFF

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 28 de junho de 2012 .

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

Ao meu pai, Avestil.

(Carlos Drummond Andrade - Ausência)

AGRADECIMENTOS

Certa vez, li no poema de Machado de Assis, *Bons Amigos*, uma frase que me calou por parecer traduzir em palavras o que normalmente não consigo expressar em momentos como esses: "Ter amigos é a melhor cumplicidade!", são a estes bons amigos que dedico as primeiras páginas desta dissertação.

*Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir.
Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende.
Amigo a gente sente!*

Agradeço com essas frases, as amizades construídas durante o percurso de pesquisa. Aos amigos do grupo Cronos, que muitas vezes colocaram-se como interlocutores comprometidos com minha pesquisa. Em especial, agradeço aos olhares sempre atentos e sensíveis da Juliana Maddalena, Andréa Borges, Ludmilla Savry, Daniela Pires, Toninho Dutra, Olga Egas e Rosângela Veiga.

Às queridas amigas Maria Fernanda Van Erven, Amanda Quiossa e Rita de Cássia que caminham comigo desde a graduação, e juntas fomos aprendendo a trilhar esse universo imprevisível, mas enriquecedor, da pesquisa. À Cidinha, Getúlio e Michele, que se colocaram sempre disponíveis para viabilizar meu crescimento acadêmico, assim como os funcionários Valmir e Cláudio.

Agradeço também as amizades que conquistei nesses dois anos de pesquisa, e que mesmo não estando envolvidas na discussão de minha temática, contribuíram muito com seus conhecimentos e experiências, de forma carinhosa

destaco Carina Martins, Ana Paula Rangel, Yara Alvim, Denise Franco, Patrícia Lage e Gustamara.

*Benditos os que sofrem por amigos, os que falam com o olhar.
Porque amigo não se cala, não questiona, nem se rende.
Amigo a gente entende!*

Com esses versos, agradeço àqueles que souberam compreender minha ausência em vários momentos de suas vidas, em especial aos meus tios e primos, Rayssa, Gustavo, Guilherme e Rayner, às amigas Maria Clara Coelho e Luisa Duarte, e aos meus amigos do Ministério Universidade Renovadas.

Benditos os que guardam amigos, os que entregam o ombro pra chorar. Porque amigo sofre e chora. Amigo não tem hora pra consolar!

Com essa citação brindo a alegria de poder me aconchegar no colo certo de minha mãe Lígia, que sofreu comigo todas as ansiedades e vibrou com cada superação. A minha irmã Jú, que sempre foi minha grande inspiração de dedicação ao que se acredita. A minha irmã Tal, pela entrega nas leituras sempre cuidadosas, interessadas, minha companheira de sempre. Ao meu querido avô, José Carlos, meu grande interlocutor de saberes que estão para além do acadêmico, e que todo final do dia perguntava se meu trabalho estava rendendo, pois orações não faltavam. Vocês me fazem ser melhor!

Benditos sejam os amigos que acreditam na tua verdade ou te apontam a realidade. Porque amigo é a direção. Amigo é a base

quando falta o chão! Há pessoas que choram por saber que as rosas têm espinho. Há outras que sorriem por saber que os espinhos têm rosas!

Essa passagem, como não poderia ser diferente, desejo a querida amiga e orientadora Sonia Miranda. Quando nos conhecemos eu era apenas uma menina inexperiente procurando caminhos que fizessem sentido para realização da profissão. Desse encontro nasceu, ao longo de seis anos, muitos projetos e grandes aprendizagens que levarei comigo para toda vida. Esse agradecimento poderia se restringir ao seu papel de orientadora dessa dissertação - e que não há dúvidas que o faz brilhantemente - mas preferi agradecer pela orientação que está para além de sua responsabilidade acadêmica.

Agradeço pela confiança em cada convite de trabalho, pela disposição em ouvir minhas inseguranças, por saber aconselhar sem ser invasiva, e sobretudo por valorizar mais minhas potencialidades que minhas limitações.

Agradeço também aos professores que junto com a Soninha enriqueceram meu percurso com sua generosidade de dividir comigo seus saberes, em especial, Paulo Knauss, Márcio Lemgruber, Sandra Oliveira e Maria Teresa Freitas. Assim como agradeço à Vera Accorsi Miranda e Tásia Souza pelo zelo na leitura dessa dissertação.

Benditos sejam todos os amigos de raízes, verdadeiros. Porque amigos são herdeiros da real sagacidade. Ter amigos é a melhor cumplicidade!

Enfim, agradeço a Deus por ter a sorte de poder contar com todos vocês nesse caminho!

RESUMO

O apelo à Memória, na contemporaneidade, tem chamado a atenção de muitos pesquisadores quanto aos seus usos e apropriações por parte de diferentes grupos e movimentos sociais, seja como forma de conter as avalanches de esquecimentos próprias de um mundo em constantes mudanças, seja como elemento de fortalecimento de identidades múltiplas. Os efeitos que tais discursos e práticas de Memória produzem na sociedade, normalmente, compõem o universo de significação do aluno, antes mesmo de ele entrar na escola e se deparar com o saber histórico de referência presente, por exemplo, nos livros didáticos de História.

À luz de Pierre Nora, a relação entre História e Memória, enquanto campos de saberes específicos, mas que, em certa medida, se complementam, constitui o principal campo de reflexão nesta pesquisa. Considerando, sobretudo, a forma como esses saberes são refletidos no Ensino de História brasileiro. Portanto, a presente dissertação tem por objetivo analisar o acervo de livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático 2011, a fim de perceber **como a distinção entre os campos de saber da Memória e da História é evidenciada e teorizada pelos autores no interior dos livros didáticos de História.**

O percurso de investigação pautou-se, primeiramente, na leitura individual das dezesseis coleções didáticas de História, cada uma composta de quatro volumes referentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, além dos

Manuais do Professor, a fim de perceber, através das regularidades e ausências, a frequência com que ambos os campos de saber são mobilizados conceitualmente e enquanto estratégia didática por parte dos autores para a formação do pensamento histórico. Posteriormente, tornou-se possível produzir um olhar de conjunto sobre o perfil das obras didáticas de História em circulação no território nacional, mapeando os cenários de invisibilidade ou visibilidade em que a distinção entre os campos da Memória e da História assumem nesses livros.

Como fonte de embasamento teórico, busquei referências em autores que se dedicam especificamente aos estudos do campo da Memória. Entre eles, destaco os diálogos com Paul Ricoeur, para discutir as operações de lembranças e esquecimentos; Maurice Halbwachs, para pensar a questão da Memória como construção coletiva que se dá no interior de uma comunidade afetiva; Andreas Huyssen e Michael Pollak, para discutir a temática da Memória na contemporaneidade. Entre outros grandes interlocutores, ressalto, também, o diálogo fundamental que estabeleci com o historiador Jorn Rüsen, dada a sua reflexão sobre os processos de formação da consciência histórica nos sujeitos, nos quais as operações de Memória assumem lugar de destaque.

Palavras chaves: Memória, ensino de História, livros didáticos de História.

ABSTRACT

The recurrence to memory, nowadays, has drawn researchers' attention to their uses and appropriations by different groups and social movements as a way to contain the forgetting avalanche, typical of a constant changes' world, also as an element of the multiple identities' consolidation. The effects that such discourses and memory practices produce in the society, typically, make up the student's universe of meaning, even before he enters school and face with their historical knowing reference, for example, in history textbooks.

According to Pierre Nora, the relationship between history and memory, in the specific knowledge domain, but in some way complement each other, is the major consideration in this research, especially considering how such knowledge is reflected in the Teaching of History in Brazil. Therefore, this paper aims to examine the collection of history books, approved by the National Textbook 2011 in order to understand **how the distinction between domain of memory and history knowledge is evidenced by the authors and theorized within of history textbooks.**

The investigation method was based, primarily, on sixteen teaching history collections individual reading, each consisting of four volumes, on the 6th, 7th, 8th and 9th primary education grades, in addition to the Professor's Manual, in order to realize through the regularities and absences, the frequency with which both domains of knowledge are conceptually mobilized and while teaching strategy, according with the authors, to the formation of historical thinking. Later, it became possible to produce an overall view about the history textbooks

profiles in circulation above the country, mapping out of invisibility or visibility scenarios that the distinction between memory and history domains in these books are assume.

As a theoretical support source, has been quest for references from authors who dedicated specifically to memory domain studies. It is possible to highlight the dialogue with Paul Ricoeur, to discuss the operations of memory and forgetfulness; Maurice Halbwachs, to question the assume of memory as a collective construction that occurs within an affective community; Huysen Andreas and Michael Pollak, to discuss the theme of memory in contemporary times. Among other major stakeholders, it is also essential to emphasize that the dialogue established with the historian Rüsen Jorn, given its reflection on the processes of historical consciousness formation in the subjects in which the operations of memory assume a prominent position.

Keywords: Memory, history teaching, history textbooks.

LISTA DE GRÁFICOS

- 1- O conceito de História é tematizado nos livros didáticos de História? --- p.106
- 2- O conceito de Memória é tematizado nos livros didáticos de História ----p.112
- 3- Como a relação de História e Memória é abordada nos livros didáticos de História? -----p.114
- 4- A discussão da Memória faz passagem do individual para o coletivo? -----p.127
- 5- A relação História e Memória é tematizada nos Manuais do Professor?---p.133
- 6- Como a relação de História e Memória é abordada nos Manuais do Professor? -
-----p.134
- 7- Como aparecem os autores de referência na discussão entre os campos? -p.137
- 8- O patrimônio é discutido nos livros didáticos de História a partir de uma relação primária com os objetos significativos para os alunos? -----p. 139
- 9- Como a discussão patrimonial aparece nos livros didáticos de História? --p. 145
- 10- Como a discussão patrimonial aparece nos Manuais do Professor? ----p. 146
- 11- Como a relação passado e presente é abordada nos livros didáticos de História? -----p. 150
- 12- Como a relação passado e presente é abordada nos Manuais do Professor?
-----p.152
- 13- A discussão da Memória aparece de forma contínua e progressiva na coleção? -----p. 158
- 14- Gráfico sobre a perspectiva curricular dominante do PNLD 2011 -----p. 165

LISTA DE TABELAS

- 1- Tabela de frequência conceitual de cada coleção didática aprovada pelo PNLD 2011 -----
-----p. 102
- 2- Tabela de frequência conceitual da coleção História Temática -----
p. 164

SUMÁRIO

1- Introdução: Memórias e trajetórias de um objeto sensível -----	15
2- Capítulo 1: Memória e Ensino de História como campos de problematização	
2.1 Memória e contemporaneidade -----	30
2.2 Memória como campo de problematização -----	40
2.3 História como campo de problematização -----	57
2.4 O saber histórico escolar: entre a Memória e a consciência histórica--	74
3- Capítulo 2: Um olhar panorâmico sobre os livros didáticos de História aprovados no PNLD 2011: a Memória em foco.	
3.1 O livro didático como produção cultural -----	89
3.2 Memória e História nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2011 --	102
4- Capítulo 3: Analisando um caso singular: coleção História Temática -----	
4.1 A visibilidade da História na coleção História Temática -----	174
4.2 A visibilidade da Memória na coleção História Temática-----	182
5- Considerações finais -----	219
6- Referências -----	228

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE UM OBJETO SENSÍVEL

"Querido diário",

Era dessa forma que normalmente iniciava os registros do meu cotidiano em minhas agendas. Coisas de menina, que achei por bem retomar durante a pesquisa de mestrado. Claro, muita coisa mudou de lá para cá: escrita, linguagem, gostos, desejos, medos, dúvidas, amigos, hábitos, preocupações, enfim! Registros como esses, quando reencontrados, mostram a capacidade que nós humanos temos de mudança de olhar sobre si e sobre o mundo. Isso não significa dizer que hoje sou outra pessoa; ainda me reconheço nas escritas de cada agenda. São essas experiências boas e ruins que formaram quem hoje eu sou. Que orientam minhas escolhas e ajudam a significar minha vida.

A ideia de retomar esse hábito de escrever surgiu durante o primeiro semestre de 2010, quando resolvi mergulhar na pesquisa e descobri, nas "minhas memórias", que as inquietações, que me mobilizaram no mestrado, não nasceram do acaso. Uma grande amiga um dia me disse que a pesquisa nos aparece, muitas vezes, como um acerto de contas com o passado. Este é meu caso. Não com um passado morto e intocável, mas aquele que reaparece na ordem do dia, com sons, sabores, cheiros... Assim, nesta apresentação inicial da minha pesquisa, recortarei trechos de dois momentos de escritas da minha vida que se encontram e se ressignificam no tempo. Ou seja, alguns registros referem-se às escritas feitas durante o mestrado, outros às escritas resgatadas de minhas antigas agendas. O historiador Jorn Rüsen (2009) considera que, através dessas camadas de Memórias construídas ao longo da vida, o sujeito estabelece uma

relação diferenciada com o tempo vivido, o que significa dizer que o passado, com essas bases, assume uma vivacidade, na medida em que serve como fonte de orientação para seu agir no presente, assim como o torna capaz de projetar seu futuro.

Dessa forma, fazer uma pesquisa e ter, sobretudo, um foco principal sustentado pelo fio da Memória não aparece na minha vida casualmente. Viver "sob o signo da Memória", termo bem empregado por Sonia Miranda (2007), fez-se necessário para uma menina que, muito cedo, teve que aprender a guardar lembranças para não perder o que havia ficado vivo de seu pai. Sim, esse foi meu primeiro contato voluntário e consciente com a Memória. Por ter perdido muito cedo meu pai, aos sete anos de idade, tive, como primeiro movimento, o desejo de não esquecer os momentos por nós dois vividos. O medo de tudo ser esquecido passou a me atormentar. Afinal, se todos me consolavam, dizendo que a ausência seria curada pelo tempo, que outras coisas o tempo também poderia varrer? Por esse motivo, resolvi começar a escrever diários. As primeiras páginas traziam minha apresentação pessoal, como me enxergava naquele momento, com meus sonhos e angústias. Posteriormente, me dediquei a registrar coisas que lembravam meu pai. Tais lembranças não vinham de forma cronológica ou linear, e, naquele momento, pouco me importava a ordem; o que eu não queria era perder cada vestígio. Assim, em páginas soltas, no meio de dias de estudos ou brincadeiras, vinha uma ou outra nota separada referente ao que surgia como lembrança de meu pai, como as músicas que ele gostava de cantar, o dia que fomos ao cinema e ele engasgou de tanto rir, seu jeito paciente de comer, fazendo com que todos os músculos da face ficassem evidentes... Muitas outras lembranças surgiram, as quais, do contrário, eu escolhia não registrar, como por

exemplo, saber que ele foi, durante um tempo, alcoólatra e frequentou os Alcoólicos Anônimos. Esse era um tema da vida pra ser esquecido...

Esse movimento dialético da Memória, bem definido por Michel Pollak (1989), que implica um constante movimento de lembrar e esquecer, pode ser acompanhado em cada ano de escrita, em 10 diários. Cada um, ao longo dos anos, registrava coisas que não desejava esquecer, outras escapavam ao registro por considerá-las insignificantes e, ao mesmo tempo, muitas outras eram escritas com proposições futuras. Eu pensava em deixar registradas minhas dúvidas, porque, se eu tivesse uma filha, gostaria que ela entendesse conflitos adolescentes como parte do nosso crescimento; registrava festas para olhar pra trás e dizer que valeu a pena a juventude; planejava coisas e as deixava escritas para saber, no futuro, o dia em que elas nasceram. Coisas assim, tão naturais de menina, mas, ao mesmo tempo, tão reveladoras da pessoa que hoje ainda se procura, se borda, se tece, se faz, e se refaz.

Esse desejo de Memória, sempre registrado em meus diários, trazia também as histórias da minha família. Eu pensava que era importante não perder de vista de onde vim e, por isso, desejava passar, aos descendentes, nossas histórias. Todas elas eram contadas pelos meus avós, sempre regadas com um cafezinho na cozinha. E, nessas conversas, tudo me fascinava, desde as formas de vida nas fazendas, passando pelos domínios do proeminente tataravô Coronel Tibúrcio, até os contos infantis. Estes, até hoje, são capazes de reunir a família inteira na sala. E sempre começa assim: o avô contando os contos para uma neta sedenta, que não se esquece de ser criança, e termina com a sala lotada de filhos, sobrinhos e netos.

Meu interesse pelas histórias dos meus avós me conduziu à paixão pela História, e, embora a História aprendida na escola pouco se aproximasse daquelas ouvidas em casa, meu avô sempre trazia algo de especial para lembrar como eram vividos aqueles anos temporalmente distantes de mim. Assim, a História foi se tornando disciplina prazerosa, não pelo que ela apresentava em termos didatizados no interior do trabalho escolar, mas porque era bom voltar da aula, e esperar meu avô chegar do trabalho para lhe contar tudo que eu havia estudado. Ali ficávamos horas conversando... Roger Chartier (2009) atribui à Memória esse caráter particularmente forte de relacionar presente e passado. Segundo o historiador, esse diálogo entre tempos torna-se, muitas vezes, mais intenso na Memória do que aqueles que normalmente atravessam os livros didáticos de História.

No entanto, essa aproximação não surtia o mesmo efeito quando atravessava os muros da escola. Em setembro de 1997, vivi uma experiência frustrante em sala de aula que, logo após registrar em minha agenda, acabou caindo no esquecimento. Seja esse movimento voluntário ou não, o fato é que só me dei conta do ocorrido 13 anos mais tarde, em meados de 2010, num momento de catarse que geraria uma escrita com força e sentido semelhantes àqueles impressos nos diários de menina:

"Juiz de Fora, 13 de maio de 2010

Hoje liguei pra minha mãe porque me lembrei de um episódio de minha vida escolar que talvez explique melhor minha relação com minha questão de pesquisa. Pedi que ela procurasse nas agendas de 96 e 97 aquela que tivesse uma página rabiscada de giz ou lápis de cor preto. E feito! O que

eu precisava estava na agenda de 97, na página do dia 17 de setembro. Ela não entendeu o que eu queria com aquilo, falei que era para o mestrado e acho que ela ficou mais confusa ainda... pedi que ela lesse o trecho que começava assim: [‘hoje foi um dia terrível, que raiva que eu to da Dona (...), fiquei a aula inteira com vontade de chorar mas fui firme.’]

Minha mãe interrompeu a leitura num susto que também me assustou, ela disse que tinha presa num clipe um pedaço de carta rasgada. Pronto! Bastou essa lembrança pra tudo vir à tona. E lembrei que um dia, estudando a crise inflacionária na década de 30, vi em meu livro didático de história da sétima série um texto complementar que ilustrava aquele momento. Em casa, conversando com meu avô sobre o acontecimento ele me levou ao seu quarto e abriu a latinha de biscoito herdada de sua mãe, a vovó Ziloca, onde ela guardou durante a vida diferentes documentos e lembranças. Na latinha, meu avô selecionou uma carta de 1936 do tio José Teixeira, que morava no Rio de Janeiro - naquela época capital do Brasil - ao meu bisavô. Na carta, ele pedia ao meu bisavô que lhe enviasse feijão, arroz, fubá e outras coisas da fazenda, pois na capital os preços de tais alimentos oscilavam com frequência. Hoje, como professora de História e pesquisadora desse campo, percebo que eram - tanto a carta quanto a latinha - documentos significativos na relação com uma história de vida real e com uma narrativa produtora de sentidos no tempo presente, potente para desencadear, no interior de uma sala de aula, uma chuva de narrativas e inúmeros caminhos pedagógicos ricos e produtores de sentido. Lembro-me que, à época, apaixonei por aquele registro, li e reli várias vezes, imaginava como seria meu bisavô, a fazenda e o Rio de Janeiro enquanto capital federal.

Pela empolgação, acabei ganhando a carta do meu avô de presente. Lembro-me de no dia seguinte ter levado a carta para minha professora, e durante a aula pedi que fosse mostrado para turma o documento que eu trazia nas mãos, cheia de orgulho de ter algo tão importante pra

mostrar. Diferentemente do que eu esperava, minha professora só disse que era legal, mas que não era importante, o livro trazia informações mais fundamentadas e verdadeiras. Fiquei extremamente frustrada, voltei para casa, me tranquei no quarto e chorei muito, rasguei a carta, mas lembro-me que logo a resgatei da lixeira, pois tinha medo do meu avô pedi-la de volta. Talvez dessa relação de arrependimento e medo derive o esquecimento quanto ao fato de um dia tê-la rasgado.

Por outro lado, o fato de ter resgatado os fragmentos da carta me absorveu de um estrago maior... Sei que contei aquele dia na agenda, numa página toda manchada de giz preto para dificultar a leitura e evitar maiores constrangimentos caso caísse nas mãos de alguém da família. Acho que deu certo, pois minha mãe disse que teve muita dificuldade de ler o resto. Mas ficou claro, no que deu pra ler, que na agenda eu contava a frustração de ter sido silenciada em sala de aula, de ter minha história inferiorizada em relação as histórias trazidas nos livros didáticos."

Aquele momento de reencontro com um episódio esquecido no tempo provocou em mim uma profusão de sentimentos que, a princípio, não conseguia entender, mas que, inevitavelmente, me sensibilizaram para a importância que a temática da Memória ocuparia na minha vida profissional, e o quanto esse saber costuma sucumbir na perspectiva de História abordada em alguns livros didáticos. Por outro lado, mesmo que o livro, naquele contexto, não tivesse o interesse de discutir a Memória, a postura da professora, ao silenciar minhas Memórias, revelou não apenas sua falta de sensibilidade, mas, sobretudo, a formação que ela recebeu como professora de História.

Entre o episódio da carta e meu ingresso no mestrado em Educação, outras experiências tornaram-se cruciais para minha formação. Em 2005, resolvi fazer a

Licenciatura em História na Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante a graduação, ainda em meio às dúvidas quanto ao meu futuro no curso, li um edital de bolsa de iniciação científica, cujo projeto - coordenado por Sonia Miranda - pretendia refletir o ensino de História no diálogo com a Memória. Vi, naquela pesquisa, a possibilidade de discutir a História com um foco diferenciado, mais próximo do meu interesse, dentro do que realmente fazia sentido para mim. Concomitantemente, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa *Cronos*, também coordenado por Sonia, o que me ajudou a caminhar sobre os campos da História e da Memória de forma mais consistente.

Mais tarde, tive a oportunidade de trabalhar como tutora a distância na EAD/UFJF, na disciplina "História na Educação", onde tive contato com uma turma de Pedagogia e foi possível refletir sobre a importância do ensino de História nas séries iniciais, e, sobretudo, de uma História cujo sentido seja real na formação da criança, indo além da simples memorização de datas e nomes de grandes personagens. Nesse sentido, ficou clara a importância da Memória numa educação que privilegie, à luz de Jorn Rüsen (2001), a formação da consciência histórica do aluno. Para tanto, foi desenvolvido um trabalho com as turmas para discutir os "lugares de memória", na acepção utilizada por Pierre Nora (1993), de cada polo onde a EAD funcionava. Em Rio Pomba, o "lugar de memória" escolhido pelos alunos foram os locais que evocam resquícios da Lola, uma mulher que faleceu em 1999, e que hoje tem a população local mobilizada em torno de sua beatificação. A força daquela Memória como orientadora na vida dos alunos e da cidade conduziu-me a uma monografia de conclusão de graduação, que discutia, naquele contexto, a Memória na contemporaneidade, no interior de um processo de beatificação.

Algumas questões, no entanto, ficaram abertas como campo de possibilidades investigativas, especialmente a relação que a Memória estabelecia com a formação da consciência histórica dos alunos, e surgiu, a partir daí, uma vontade maior de discuti-las no mestrado em Educação.

Semanas após ter relembando o episódio da carta rasgada, fui visitar minha família na minha cidade natal, Muriaé, e lá tive a oportunidade de rever aquela agenda e o fragmento nela guardado. No entanto, resisti o quanto pude em contar sobre esse acontecimento ao meu avô, mas parece que algumas pessoas nos ras, mesmo quando estamos em silêncio. Criei coragem e fiz as pazes com o passado:

Muriaé, 19 de junho de 2010

"(...) chamei meu avô em seu quarto e ele pediu que eu entrasse, com todo cuidado fui perguntando se ele se lembrava da carta que um dia me deu. Ele se lembrava, como eu previa! Criei coragem e contei o que havia acontecido anos atrás e que fim havia levado aquela carta a mim confiada. Contei que havia esquecido deste fato, sabe-se lá porque, se por vergonha, raiva, recalque...só sabia que essas lembranças voltaram com força e estavam me ajudando a entender muitos porquês de minhas escolhas no mestrado.(...) Ele parou um pouco, coçou a barba, parecia escolher as palavras, e começou a falar no mesmo tom paciente que sempre usa quando quer me dar um conselho: 'minha filha, quando eu te dei aquela carta você era uma menina, o mínimo que poderia acontecer era ela ficar guardada em qualquer gaveta. Lógico, não esperava que você pudesse rasgar, mas ainda sim, mesmo ela hoje estando em pedaços ela é diferente das outras cartas que estão ali na latinha da minha mãe. Aquelas cartas estão mortas, essa não, ela vive!'

O interessante, aqui, neste percurso, é perceber as camadas de Memória que formamos ao longo da vida. A dimensão da Memória, em suas práticas, portanto, como Pierre Nora propõe, é viva, constitui verdadeiros elos com o presente, que se ressignifica a cada instante. O episódio da carta rasgada durante muito tempo da minha vida havia sido esquecido, e talvez caísse no esquecimento definitivo se não houvesse a necessidade da rememoração. E, quando voltou, revelou sentimentos diferentes daqueles que tive no dia em que escrevi na agenda. Num primeiro momento, tive vergonha de ter rasgado um documento tão significativo; depois, entendi que não era possível ter, naquele momento, essa consciência em relação a alguns documentos históricos que tenho hoje. Um segundo sentimento revela o desejo de, enquanto professora de História, querer fazer diferente daquela professora no que se refere à formação dos meus alunos. Como Mário Chagas afirma, "a memória não está nas coisas, mas na relação que com elas se pode manter, é sempre possível uma nova leitura" (2009, p.165), fiz dessa Memória o ponto de partida para reler o passado, sob novas bases de questionamentos, para pensar as potencialidades que a Memória possui como elemento de formação do pensamento histórico no ensino de História.

Durante o processo de amadurecimento de um projeto de mestrado em torno das questões que me incomodavam, fui convidada pela professora Sonia Miranda a fazer parte da equipe do Programa Nacional de Livro Didático - PNLD 2011, da área de História. Durante o processo avaliativo, tive contato com 25 coleções de História do Ensino Fundamental, cada qual com perspectivas epistemológicas e metodológicas próprias. No entanto, incomodava-me, à primeira

vista, a ausência ou a fragilidade do campo da Memória nas coleções. Poucas traziam a temática, a discussão do universo de vida pessoal, as práticas de sociabilidade, os objetos e o próprio patrimônio como importantes para o processo de formação histórica do aluno. Assim, estimulada pela professora Sonia Miranda, resolvi encarar o desafio de investigar, no mestrado o acervo do PNLD 2011, a fim de perceber **como a distinção entre os campos de saber da Memória e da História é evidenciada e teorizada pelos autores no interior dos livros didáticos de História.**

Por questões de ordem prática, mesmo tendo, num primeiro momento, analisado as 25 coleções inscritas no edital de avaliação do PNLD, decidir dedicar minha investigação às obras que foram aprovadas pelo programa, ou seja, aquelas que compõem o Guia do Livro didático e que, portanto, estão em circulação nas escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil. A opção em abrir mão das obras excluídas deve-se, unicamente, ao fato de ser um acervo de grande sigilo para o MEC, o que se constituiria, para mim, um grande obstáculo a ser enfrentado em termos burocráticos.

Nesse sentido, essa pesquisa pautou-se na avaliação das 16 coleções de História aprovadas pelo PNLD 2011, que foram desenvolvidas, exclusivamente, para o Ensino Fundamental. Logo, cada coleção é composta por quatro volumes, que vão do 6º ao 9º ano. Também incluí, no quadro de análise, os manuais direcionados ao professor; afinal, é nesse suporte didático que, normalmente, o autor aprofunda suas perspectivas teóricas quanto ao ensino de História que estrutura e fundamenta sua coleção. A historiadora Circe Bittencourt (2004) defende a relevância desse tipo de análise na medida em que o autor é um personagem importante que assume a responsabilidade literária de uma obra.

A metodologia de trabalho desenvolvida a fim de responder a questão norteadora desta pesquisa iniciou-se com a leitura focada de cada obra didática, utilizando métodos próprios da análise de discurso, com o objetivo de quantificar a frequência com que a discussão da Memória e da História, enquanto dimensões conceituais e procedimentais, era evidenciada nos livros didáticos e manuais do professor. A partir dessa análise, foi produzido um quadro capaz de mapear a frequência, em termos de regularidades e ausências, de cada coleção, a fim de visualizar qual a proporção, em relação ao conjunto da obra, que a definição conceitual de História e sua temática no sentido procedimental aparecem no texto base, assim como perceber a proporção em que a temática da Memória, em sua especificidade, aparece no texto base, nos exercícios e propostas de atividades para os alunos. No que se refere ao Manual do Professor, o objetivo foi entender a proporção em que a temática da Memória é evidenciada pelos autores como fonte de orientação para os professores, e em que medida a Memória aparece nos manuais como referências bibliográficas. A produção, a partir das frequências em termos conceituais e didáticos, permitiu-me aprofundar o olhar sobre cada obra em sua especificidade. E delas obter mais força para lançar, num segundo momento, um olhar de conjunto sobre o cenário predominante dos livros didáticos em circulação no território nacional.

Esse olhar panorâmico sobre a produção das obras didáticas de História no ensino brasileiro foi possível a partir da criação de um banco de dados complexo, que gerou gráficos capazes de evidenciar como a reflexão entre os campos da Memória e da História acontece, proporcionalmente, no universo das coleções. O primeiro movimento foi definir, em porcentagem, se a discussão conceitual de cada campo de saber aparece tanto no livro do aluno quanto no Manual do

Professor, para, posteriormente, investigar se esses saberes são postos em diálogo, na coleção, como possibilidade formativa no interior do saber histórico escolar.

Contudo, considerei que, para obter uma análise mais cuidadosa quanto à intencionalidade do autor em valorizar ou não a Memória como eixo estruturante da coleção, seria preciso compreender como se dão as discussões de categorias correlatas à Memória, a saber: a abordagem desenvolvida acerca da relação passado/presente e a introdução da discussão patrimonial.

A opção pela análise da dimensão passado/presente deve-se à própria natureza narrativa que constitui a Memória, ou seja, através das operações de lembranças e esquecimentos, percebemos e redimensionamos a passagem do tempo, levando em conta as relações de permanências e discontinuidades provocadas em cada evento ou prática cultural à luz do presente. Nesse sentido, como Astor Diehl (2002) considera, a Memória contempla as estruturas de mudanças temporais nos seus aspectos qualitativos. Uma coleção que assume, como abordagem histórica, o passado autoexplicativo possivelmente trata a Memória como sinônimo de pretérito, sem ressignificações vinculadas às demandas e questionamentos do presente. As chances de uma construção de sentido histórico baseada no diálogo do passado com o presente colocar o sujeito no lugar de mero espectador da História são enormes. Ao passo que as coleções que buscam um diálogo intertemporal, tendo o presente como ponto de partida para compreender o passado, têm grandes chances de incluir as operações de Memória como procedimento capaz de historicizar as vivências do sujeito. Até porque nosso lugar de inteligibilidade do mundo se faz no presente, a partir de algo que nos provoca e coloca os diferentes tempos em relação dialógica, ou seja,

a compreensão da História se constitui através da analogia do que é distante com o que é próximo a mim.

Em relação à dimensão patrimonial, coube analisar como a coleção entende a produção excessiva dos "lugares de memória" apontados por Pierre Nora, como lugares onde a Memória deixa de seguir seu curso espontâneo para manter-se viva - e na maioria dos casos torna-se cristalizada - através da criação de arquivos, museus, monumentos, datas em calendários, celebrações e etc. Como Regina Abreu ressalta (2009), a noção de patrimônio, no contexto de formação dos Estados Nacionais, estava vinculada à ideia de produção de um passado e que era necessário salvá-lo do esquecimento. Hoje, a noção patrimonial se ancora na prospecção de futuro. Para isso buscou-se compreender se a discussão sobre patrimônio nas coleções se dá a partir da relação primária com os objetos significativos para os alunos, para, assim, refletir que tais escolhas de preservação, em contextos mais amplos, também estão associadas às intencionalidades múltiplas para os sujeitos que as selecionam, e que essa seleção implica descartes de outros objetos, talvez menos significativos para eles. A intenção dessa guarda resvala, então, em um desejo futuro, mesmo que seja o desejo de não esquecer.

A análise a partir dessas dimensões, que chamei de correlatas à Memória, foi fundamental no processo de investigação das coleções quanto à visibilidade dada à Memória como operação distinta da História, na medida em que elas me ofereçam pistas de como a autor pensa a produção do conhecimento histórico no interior do saber histórico escolar. Vale lembrar que o esforço de interpretação desse material revela um quadro panorâmico denso sobre o conjunto da produção didática de História que circula em território nacional, e dessa maneira tornou-se

possível visualizar a concepção de ensino de História predominante no Brasil. Por outro lado, também foi possível, a partir dessa análise do acervo do PNLD 2011, perceber as especificidades de outras coleções que procuram dar visibilidade ao que normalmente se restringe ao plano do invisível no saber histórico escolar, o fio da Memória como operação de formação do pensamento histórico.

A lógica estrutural desta pesquisa encontra-se dividida em três capítulos fundamentais. O primeiro concentra-se na discussão teórica dos campos da História e da Memória, para compreender as especificidades que fazem desses saberes distintos, mas complementares. E, nesse sentido, pensar como tal discussão se projeta no interior do saber histórico escolar, de modo a orientar a formação da consciência histórica do aluno, visto que vivemos, na contemporaneidade, um movimento forte de apelo à Memória e de mobilização constante dos discursos de Memória como elementos legitimadores para justificar lutas identitárias.

O segundo capítulo dedica-se especialmente à análise panorâmica da produção didática de História no Brasil, a partir dos livros aprovados pelo PNLD 2011, no tocante a dar visibilidade aos enquadramentos que a temática da Memória e da História recebem dos autores como campos de saberes que se projetam no interior no ensino de História. Nesse capítulo, são evidenciados as perspectivas conceituais de cada campo, o diálogo estabelecido entre eles no livro do aluno e no Manual do Professor, e como as dimensões correlatas são trabalhadas nas coleções.

A partir desse olhar de conjunto sobre as produções didáticas e a forma como os autores lidam com os campos da História e da Memória, foi possível construir o terceiro e último capítulo, que se destina à análise de uma coleção

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

específica, História Temática, que busca dar visibilidade ao diálogo entre os dois campos de saber, sobretudo valorizando a complexidade dessa discussão nos quatro volumes que compõem a coleção.

MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPOS DE PROBLEMATIZAÇÃO

Memória e contemporaneidade

Cada vez mais, ao abrirmos nossas caixas de emails, damos-nos conta de que o consumo da Memória tem se convertido em uma nova mercadoria na contemporaneidade. Entre revelação de fotos, filmagens exclusivas para aniversários ou casamentos, CDs personalizados com músicas que "marcaram época" e outras ofertas que nos costumam ser oferecidas, uma me chamou atenção pela propaganda: referia-se à produção de um fotoálbum no qual seria possível mesclar fotos com legendas porque, segundo o folder, "recordar é preciso". Não sei se o autor quis fazer uma analogia aos versos de Pompeu ou Fernando Pessoa e suas respectivas apropriações de "necessidade" ou "criação". No entanto, o fato que se destaca é o apelo à lembrança.

Esse fascínio pela Memória, que Andreas Huyssen (2000) denominou "sedução pela Memória", revela um movimento contemporâneo nas sociedades ocidentais de interesse pelo registro e preservação das lembranças. O autor aponta que essa prática está relacionada aos processos de aceleração do tempo e da História a partir da Segunda Guerra Mundial. Ou seja, podemos dizer que, na passagem do século XX ao XXI, nossa forma de se relacionar com o tempo mudou significativamente. Essa mudança está vinculada ao declínio da visão teleológica da História, na qual o futuro se abria a caminhos previsíveis. Dentro desse "controle" linear era possível falar em uma História universal e um tempo cronologicamente instrumentalizado. Posteriormente, com as experiências traumáticas das grandes guerras e crises econômicas mundiais devastadoras, o futuro se abriu ao devir.

Pode-se dizer que, a partir da segunda metade do século XX, nossa orientação temporal se condicionou a essa aceleração do mundo em constantes transformações. Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), passamos a viver na impossibilidade de acompanhar a rapidez dos eventos, num mundo líquido, em que a vida se expõe às incertezas constantes. Inovações nas ciências, nas tecnologias e nos meios de comunicação geraram um excesso de produção de bens e informações ao qual não estávamos acostumados, mas fomos chamados a consumir.

A velocidade com que passamos a produzir é a mesma com que passamos a descartar, e o advento dessa nova forma de lidar com o tempo voraz provocou o medo de apagamento dos rastros do passado. Sonia Miranda afirma que

os diversos efeitos zapping do mundo e das mídias contemporâneas provocam avalanches de esquecimento e grande fluidez dos processos de produção de informações, o que traz implicações efetivas para a orientação temporal que se projeta como base para a construção da consciência histórica (MIRANDA, 2009, p.162).

Assim, o excesso de informação e os avanços na produção do conhecimento também geraram maior necessidade de descarte por parte da sociedade. Essa onda de esquecimentos, de acordo com Andreas Huyssen (2000), significou uma maior preocupação das sociedades ocidentais com a produção de Memória na virada do século. Nesse sentido, como forma de conter o esquecimento passamos a uma produção desenfreada de Memória para o futuro, seja no plano público - através da multiplicação de museus, projetos de tombamentos de bens materiais e intangíveis, construções de arquivos etc - ou no plano privado - criando arquivos pessoais e capturando todas as cenas desejadas do cotidiano em uma tecnologia vasta.

O historiador Pierre Nora (1993) considera que a prática de produção de memórias teve início ainda no contexto de independência das colônias. Para o historiador, essas "sociedades-memória" que manifestavam forte discurso de Memória, porém pouca produção histórica, foram conduzidas à historicidade. O autor considera que esse movimento de passagem das novas nações representou definitivamente o fim das sociedades-memória e de suas instituições que asseguravam a transmissão dos valores do passado para construção do futuro.

Hoje as projeções de futuro estão fortemente vinculadas a um desejo de Memória, que resvalam numa produção excessiva do que Nora chamou *lugares de memórias*. Ou seja, diante das possibilidades de esquecimento, somos impelidos a produzir cada vez mais Memórias.

Por essas razões, a Memória agregou na contemporaneidade funções e valores plurais, dentre os quais gostaria de ressaltar sua dimensão mercadológica e política. Na primeira acepção, Memória hoje é também produto de consumo capaz de alavancar bons faturamentos. Não me esqueço de quando, em 2009, o anúncio trágico da morte do artista Michael Jackson aqueceu o mercado fonográfico, de games e filmes. Ele, o então "rei do pop", que em aproximadamente 46 anos de carreira embolsou 7 bilhões de dólares com suas músicas e produções, um ano após sua morte levou ao faturamento de, segundo a revista *Rolling Stone*, cerca de 1 bilhão de dólares. O apelo à preservação da Memória de um mito associado às repetições constantes de suas músicas e imagens na mídia foram fundamentais para o interesse em massa pelo artista que até antes de sua morte encontrava-se afundado em dívidas.

As difusões de acontecimentos considerados emblemáticos tornaram-se, no tempo presente, "eventos" através das mídias, que cada vez mais apelam à sensibilidade e à comoção coletiva. A capacidade de ampla divulgação dos meios

de comunicação transformaram a todos nós em testemunhas dos acontecimentos e nos fizeram, pelo excesso de repetição das informações, comungar de determinados eventos. Ninguém esquece a imagem dos dois aviões sequestrados no dia 11 de setembro de 2001 se chocando com as torres do World Trade Center ou os tsunamis que devastaram as regiões do oceano Índico em 2004.

Muitos outros exemplos podem ser dados nessa direção da Memória como produto de consumo, mas essa faceta do mundo contemporâneo não é meu foco principal. Por isso seguirei o outro aspecto da Memória que traz implicações profundas para o ensino de História: a Memória enquanto dimensão política.

Huyssen considera que a sociedade contemporânea tem substituído a ideia de progresso, na concepção das vertentes do Iluminismo, pela sedução das tradições. E nesse sentido o mundo tem vivido um processo de musealização. Para o autor, essa emergência dos discursos de Memória, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, foi impulsionada pelos debates acerca do Holocausto, um dos eventos traumáticos do século XX, que se tornou simbólico para muitos estudos e reflexões.

Vale lembrar, nessa discussão, que o controle da Memória não está restrito ao tempo presente; sua instrumentalização é mais antiga. Houve, porém, uma mudança considerável em seus usos. No jogo de poder contemporâneo, a Memória tornou-se cada vez mais heterogênea.

Tanto para Sonia Miranda (2009) como para Pierre Nora, essa mudança de olhar sobre o passado fez emergir, no cenário social, uma profusão de Memórias reclamando seu lugar na História. Para a historiadora, os novos embates em torno da Memória iam ao encontro de um novo sentido de identidade diferente daquele anteriormente inserido na sociedade, que trazia como referência os heróis e os grandes acontecimentos da nação.

As Memórias antes silenciadas frente a uma Memória oficial puderam se expressar sob esse novo enfoque. Como fato elucidativo, pode-se falar na derrubada da estátua monumental do ex-ditador soviético Josef Stalin em 2010, em sua cidade natal Gori, Geórgia, cuja substituição envolvia a construção de um memorial às vítimas da guerra com a Rússia em 2008.

Contudo, essas mudanças significaram novos campos de enfrentamentos para a Memória, afinal

Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades (POLLAK, 1989,p.3).

Michel Pollak dedicou parte de seus estudos a compreender os efeitos dos silenciamentos de algumas Memórias, que, embora não circulassem livremente entre a sociedade, faziam-na lançar mão de mecanismos de conservação, por exemplo, através da oralidade. Para o autor, essa atitude significava uma forma de resistência dessas Memórias às outras Memórias e ao tempo.

Pode-se dizer que a divulgação das atrocidades cometidas pelos regimes ditatoriais na América Latina, assim como a recorrência de políticas genocidas em países como a Bósnia, desencadearam uma ampla política de Memória também nesses países. E com o Brasil não é diferente: hoje vivemos um movimento que agrega artistas e intelectuais a favor da abertura dos arquivos referentes aos anos em que o país viveu sob a ditadura militar.

A discussão acerca da abertura dos arquivos está no calor do momento, muito por conta do movimento de direito à Memória. Com o processo da anistia, logo após o fim da ditadura, o Brasil viveu um período de silêncio, durante o qual não se falava mais no regime de opressão, nos militantes desaparecidos, mas só se comemorava a volta dos exilados e a redemocratização. O máximo que
PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

fazíamos era admirar a determinação das mães incansáveis da Praça de Maio, que ainda hoje buscam notícias de seus filhos desaparecidos durante o governo militar na Argentina. Hoje, quase trinta anos após o fim da ditadura, essa Memória sai do subterrâneo, enfrenta os fantasmas do passado e exige respostas.

Esse movimento a favor da abertura tem adesão de jovens do "Levante Popular da Juventude" que, inspirados pelo movimento jovem do Chile e da Argentina, agem em diversas capitais do Brasil denunciando torturadores que seguem impunes no país. O grupo não se diz ligado a partidos políticos e sua bandeira principal é "Pela memória, verdade e justiça!".

Em nome dessa mesma Memória, foi criado recentemente um abaixo-assinado pela criação da "Comissão da Verdade", que visa promover a abertura dos arquivos da ditadura investigando os casos de tortura e desaparecimento e promovendo um debate democrático que mantenha viva a Memória desse período do Brasil, a fim de que a liberdade de cada cidadão brasileiro não volte a ser cerceada. Esse não é o primeiro movimento do Brasil nessa direção, outras duas comissões da verdade já foram implantadas há alguns anos, uma referente aos mortos e desaparecidos da ditadura e outra relativa à concessão da anistia. Segundo os idealizadores, tais comissões abrem a possibilidade de pacificação na sociedade, sobretudo concedendo respeito aos mortos e às famílias dos mortos na ditadura.

Em um evento recente sobre o tema, a então presidenta do Brasil Dilma Rousseff, que também foi vítima de tortura durante o período militar, ressaltou a

importância da criação da Comissão da Verdade. Segundo a presidenta, "a memória é uma arma humana para impedir a repetição da barbárie".¹

No projeto de lei que cria a "Comissão Nacional da Verdade" é possível ler, no artigo 1º, a defesa pelo direito à Memória, seguida, nos seguintes artigos, pelo interesse pelo esclarecimento da violação dos direitos humanos durante o regime militar. O acerto de contas com esse passado é considerado pelo projeto importante para promover a "reconciliação nacional". No artigo 3º ficam claros os objetivos da proposta, entre os quais se destacam como mais significativos:

- I - esclarecer os fatos e as circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos mencionados no caput do art. 1º;
- II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior;
- III - identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos mencionadas no caput do art. 1º, suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade;
- VII - promover, com base nos informes obtidos, a reconstrução da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações (Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011).

A luta por essa Memória que ficou durante um tempo silenciada tornou-se, no projeto de lei, um dever de todos nós, cidadãos brasileiros: o dever de lembrar, o "dever de Memória". Essa participação popular para validação do projeto fica explícita no artigo 4º, quando a sociedade é chamada a colaborar no preenchimento das lacunas deixadas por essa Memória, através de algumas dessas ações selecionadas:

¹ (<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=ACDD2110> acessado em 06 de abril de 2012).

- I - receber testemunhos, informações, dados e documentos que lhe forem encaminhados voluntariamente, assegurada a não identificação do detentor ou depoente, quando solicitado;
- II - requisitar informações, dados e documentos de órgãos e entidades do Poder Público, ainda que classificados em qualquer grau de sigilo;
- III - convocar, para entrevistas ou testemunho, pessoas que possam guardar qualquer relação com os fatos e circunstâncias examinados;
- VI - requisitar proteção aos órgãos públicos para qualquer pessoa que se encontre em situação de ameaça, em razão de sua colaboração com a Comissão Nacional da Verdade; (idem)

Movimentos como esse de "direito à Memória" reivindicados pela Comissão da Verdade estão entre tantos outros que, de acordo com Huyssen, "lutam para criar políticas democráticas no rastro de histórias de extermínio em massa, apartheids, ditaduras militares e totalitarismo..." (2000, p.16). Tais medidas, acompanhadas de um "dever de Memória" com respaldo na lei, fazem emergir muitas outras Memórias antes esquecidas. E talvez seja este o grande desafio da contemporaneidade em relação à Memória: garantir, ou pelo menos promover, a superação da indiferença.

Nesse sentido, com o objetivo de dar voz às identidades múltiplas que compõe o Brasil e tentando gerar reparações históricas em nosso cenário social, o Ministério da Educação, em 2003, fez valer, através da Lei 10.639, a obrigatoriedade de inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira" no currículo oficial das redes públicas de ensino. De acordo com a historiadora Júnia Sales (2010), esse movimento de direito à Memória no ensino visa a ampliação de participação de sujeitos antes sub-representados ou que tiveram sua Memória distorcida ou estereotipada na História, trazendo à tona o direito de valorização de sua história e cultura.

A implantação da Lei 10.639/2003 resulta da ação política de grupos ligados a movimentos sociais negros que ampliaram seu discurso identitário contra as desigualdades históricas sofridas pelos afrodescendentes, gerando

sobretudo a criação de programas de ação afirmativa nas universidades públicas do Brasil, a partir da criação de cotas para esse público específico. Posteriormente, não tardou outros grupos exigirem o mesmo direito, como no caso dos índios, que conseguiram alterar a lei mencionada por uma nova cuja obrigatoriedade incluía também o ensino da História Indígena.

A Lei 11.645 sancionada em 2008, que inclui o estudo da temática indígena, vinculou-se mais à luta contra o silenciamento do grupo - e quando não, contra a abordagem homogeneizadora de sua cultura - do que à discriminação social contra a qual batalha o movimento negro. De qualquer forma, essas reivindicações revelam as demandas do tempo presente em relação às reparações sociais referentes às Memórias esquecidas ou silenciadas ao longo do tempo no Brasil.

A introdução da Lei 11.645 tem gerado grandes impactos no currículo nacional, inclusive na produção de livros didáticos de História do Brasil. Embora este não tenha sido meu foco principal de análise - justamente por se tratar de um tema bastante complexo e que mereceria uma pesquisa focada somente nessa direção - , ele toca significativamente a discussão da Memória e serve como indicador da relevância política do tema na atualidade. Em vista disso, procurei enxergar panoramicamente como se dá a discussão da lei nos livros didáticos de História, visto que essa era uma condição do MEC para aprovação das coleções.

Em uma apreciação genérica pude perceber que, entre as coleções aprovadas pelo PNLD 2011 (Programa Nacional de Livros Didáticos), poucas assumem o compromisso de discutir criticamente a introdução da temática no livro, pensando suas vinculações com o dever de Memória e desenvolvendo uma reflexão acerca da valorização da cultura plural dos afrodescendentes e indígenas. Ou seja, a maior parte das coleções aprovadas introduziram a discussão pela força da lei, mas não se comprometeram a desenvolver um

trabalho crítico nessa direção. A História da África e dos índios brasileiros ficou restrita a um universo de erudição e de narrações explicativas do passado. Nos manuais direcionados aos professores, a discussão acerca das implicações pedagógicas do tema é refletida com densidade numa frequência um pouco maior que nos livros do aluno, porém o restante segue a mesma linha de pouca refletividade quanto à temática.

O movimento de defesa a favor do direito e do dever de Memória referente a determinados grupos tem promovido, para além das discussões da lei, disputas entre outros grupos que emergem requerendo seu lugar na História.

Segundo Francisco Régis:

atualmente, os grupos classificados como 'minorias', que buscam delimitar fronteiras a partir dos diferentes pretéritos, estão, certamente, exercitando determinadas maneiras de construir sentido para a vida e para a luta pela vida, mas o próprio conceito de 'minorias' pode levar ao jogo perverso da 'maioria'. Assim, a memória assume o tom bélico de autoafirmação e, ao mesmo tempo, de negação autoritária de tudo o que compromete aquilo que se afirma. O movimento a favor da diferença descamba para uma cruzada contra a igualdade. Ora, 'ser igual' se definiria, em plano ideal, em dar a cada um, de maneira igualitária, o direito de ser diferente, na medida em que a distinção não se transformasse em rebaixamento dos outros (RAMOS,2010, p.403).

Nessa esteira, o ensino de História assume um lugar de diálogo importante entre essa profusão de Memórias e pluralidade cultural. Pois a discussão do dever de Memória pode recair na ideia comum de "dívida histórica", como alerta Francisco Régis - em função da dizimação de parte dos índios do Brasil e da exploração de mão de obra indígena e, de forma mais intensa, dos negros que foram trazidos para o Brasil - ou se restringir a um discurso vitimizado, ressentido, de um passado que não se pode mudar. O ensino de História tem o compromisso de olhar para esse passado com o olhar do presente, resignificando-o para se construir um futuro talvez diferente.

Dessa forma, quando falamos dos usos e abusos da Memória no mundo contemporâneo, devemos pensar nas considerações cruciais e bem elucidativas trazidas por Nora quando diz que "a memória produzida hoje é bem diferente da memória gestual, intuitiva, transmitida entre silêncios e 'saberes reflexos', ela é, sobretudo, memória vivida como um 'dever e não mais espontânea'" (NORA, 1993).

Assim, o desafio interposto atualmente ao ensino de História refere-se aos próprios desafios inseridos pela Memória no tempo presente, uma Memória que reivindica lugares, que aquece o mercado de consumo, que elege o que deve ou não ser preservado, que luta contra as avalanches de esquecimento. Enfim, a educação para a compreensão da História precisa lidar com os procedimentos derivados das operações de Memória que estão na ordem do dia dos sujeitos, e que interferem diretamente na interpretação que esses fazem acerca das experiências passadas, orientando sua ação no presente e, sobretudo sua projeção de futuro. Nesse sentido, as práticas de Memória se fortalecem como condição necessária à formação da consciência histórica.

Memória como campo de problematização

Certa vez, ouvi dizer que "o historiador é o guardião da Memória"! Em que pese a possibilidade de discutirmos e refletirmos a respeito de tal relação de pertencimento, o fato é que o casamento entre História e Memória é antigo, tanto quanto a filosofia ocidental, e também cheio de arestas, o que conseqüentemente resvala na relação que tais campos estabelecem no âmbito educacional. Ambos os campos de saber possuem relação direta com o ensino de História pela especificidade de procedimentos dos quais cada um lança mão para construção de narrativas acerca do pretérito. Por esse motivo, tornou-se

necessário pensar as duas dimensões de saber como campos que ora convergem e, sobretudo, ora dissonam em suas particularidades. As distinções entre os campos assumem peso fundamental nessa pesquisa por considerar que as operações próprias de cada dimensão repercutem em ações pedagógicas diferentes no ensino de História e, por essa razão, considero essencial explorar as especificidades de cada campo, saindo do senso comum de homogeneidade epistemológica entre ambos, a fim de ensejar uma didática reflexiva por parte do professor.

Foram os gregos os primeiros que atribuíram à Memória um caráter místico, sobrenatural. *Mnemosine*, como a Memória era chamada, representava uma deusa cuja relação de nove noites com *Zeus* deu origem a nove musas, entre elas *Clio*, a História. Isso significa dizer, de acordo com a mitologia grega, que a História é filha da Memória. Segundo o historiador Le Goff (2003), cabia a *Mnemosine* lembrar aos homens os grandes feitos do passado e seus heróis através, sobretudo, da poesia lírica. Assim, o poeta era um homem de Memória, aquele que deveria exercitar sua capacidade de se lembrar do passado e transmiti-lo aos mortais.

O detentor das lembranças assumia, naquele grupo, um importante papel social de trazer o passado à luz do presente, através da arte retórica. Ou seja, sem o uso de registros que pudessem enfraquecer a arte do lembrar - embora haja controvérsias, pois muitos registros escritos tornaram-se grandes referenciais dos antigos feitos gregos, como as poesias épicas de Homero *Ilíada* e *Odisseia* - já que implicava em transferi-lo para fora do corpo. Os romanos também acreditavam na força do lembrar pela retórica, sem recorrer a registros externos ao homem.

Só posteriormente, com a expansão do cristianismo no mundo ocidental - entendendo essa cultura como derivada do judaísmo, cujas lembranças apoiavam-se em registros -, a invenção da imprensa e os processos de urbanização, que as sociedades transformaram sua forma de conceber a Memória. Segundo Le Goff, o desenvolvimento da Memória escrita está intimamente relacionada às transformações nas práticas sociais, sobretudo no que se refere a sua necessidade política de marcação temporal, espacial e ideológica, reconhecida pela criação de calendários, mapas, códigos de conduta, arquivos, bibliotecas, museus etc.

Ivo Mattozzi nos fala que "na origem da historiografia ocidental se encontra a vontade de usar a Memória para fazer dela uma outra coisa que tomou o nome de história" (2008, p.10). Entretanto, lembrar o passado e escrever sobre ele não são a mesma coisa. Ainda assim, após séculos de discussões, a historiografia nos apresenta que os debates em torno da *Mnemósine* e *Clio* são ambíguos, fluidos e estão longe de serem resolvidos.

É no meio dessa discussão que me encontro e sou chamada a refletir. Se História e Memória não são sinônimos, o que é 'História' e o que é 'Memória'? O que as difere e o que as aproxima? Uma prescinde da outra para existir? Para aprofundar tais questionamentos, considero necessário entender a epistemologia que envolve História e Memória enquanto campos de saberes específicos e, a partir de então, refletir acerca das permeabilidades de uma sobre a outra no que se refere à composição do saber histórico escolar.

Não por acaso, escolhi começar esse enfrentamento teórico pela discussão da Memória. Digo 'não por acaso' porque a Memória - diferente da História que nasceu com intuítos bem traçados e que veremos adiante - foi alvo de grande contestação e desconfiança devido a sua ligação direta com a 'imaginação'. O

filósofo Paul Ricoeur (2007) afirma que essa discussão remonta a antigos debates filosóficos. Para Platão, a memória estaria intimamente ligada à imaginação pela noção de *eikōn*, que significa '*representação presente de algo que está ausente*'. Ou seja, tal como um bloco de cera se abre às impressões que nele deixamos, e que cujas marcas nos revelam diferentes significados, a Memória tem na imagem a garantia da associação. Não se trata, portanto, de simulacros, mas de representação por imagens. A tradição aristotélica introduziu um novo fator à Memória e à imaginação: o Tempo. Nesse sentido, a Memória teria na imagem umas de suas formas de representação de algo que passou, que foi vivido, ensinado ou aprendido, trazendo à cena a dimensão do lembrar (RICOEUR, 2007).

O lembrar tornou-se um marcador da experiência temporal do homem, uma das faces da Memória. Ela implica em percepção direta, ou indireta de fatos e coisas. Nesse último caso, algumas pessoas até podem dizer: '*como posso me lembrar de algo que não vivi diretamente?*'. Volto a mencionar: a Memória não rompeu com a nossa capacidade de imaginação, posso me lembrar da imagem que formei de um fato ocorrido anos atrás. Até hoje consigo lembrar a guerra do Golfo Pérsico; não estive lá, sequer vi uma reportagem, mas me lembro do meu pai comentando com minha mãe sobre os horrores daquela guerra. Até hoje não sei dizer se ela foi tão terrível como supunha minha imaginação, mas o fato é que ela existiu e sou capaz de lembrar o medo que ela causava em mim. Hoje, ao lembrar as imagens que eu construía acerca da guerra, do risco eminente de ter minha casa invadida por bombas e soldados do Golfo, sinto vontade de rir da minha inocência. Não que eu pense que a guerra em questão tenha sido insignificante, mas aquela imagem catastrófica de fim do mundo teve seu sentido redimensionado porque eu mudei enquanto pessoa, cresci e vivi experiências que me permitiram olhar o mundo a partir de outros ângulos.

Esse e muitos outros exemplos fazem com que eu afirme aquilo que está na base de constituição da Memória: sua natureza temporal. Minhas lembranças em torno da guerra permitem desconstruir a velha noção de que Memória é espelho do passado. Se assim fosse, ainda hoje me encontraria escondida debaixo da cama... Lembro-me das imagens que construía, mas elas não me causam mais tanto terror porque foram ressignificadas no tempo. Por este motivo, percebo a Memória como ação que se dá no presente sobre o passado, tal como camadas que se justapõem e se interligam.

Agora, se por um lado a Memória produz em nós uma sensação de passagem do tempo, capaz de nos ajudar a distinguir o antes do agora, por outro o desprestígio da Memória como fonte confiável acerca do passado pouco procede, pois, como Ricoeur alerta, não há nada melhor do que a Memória para significar que algo existiu antes mesmo de ser lembrado.

O fato de a Memória carregar consigo o 'dever de lembrar', não significa que ela seja capaz de registrar todo o passado. Junto com a lembrança, a Memória também é formada de esquecimentos, silêncios - sejam eles voluntários ou não. Nossa capacidade de lembrar está profundamente relacionada a nossa capacidade de esquecer. Essa representa a outra base de constituição da Memória: sua natureza seletiva.

Mas o que nos faz descartar uma lembrança e conservar outras? Essa não é uma pergunta simples de se responder tendo em vista que o esquecimento delinea a fenomenologia da Memória e, de forma substantiva, interfere na epistemologia da História enquanto produção de conhecimento. Para Ricoeur existem duas formas de esquecimento, uma por apagamento dos rastros, cujo

rastro escrito, que se tornou, no plano da operação historiográfica, rastro documental; o rastro psíquico, que é preferível chamar de impressão, no sentido de afecção, deixada em nós por um acontecimento

marcante ou, como se diz, chocante; enfim, o rastro cerebral, cortical, tratado pelas neurociências (2007, p.425).

Tais formas de apagamento geram esquecimentos profundos, o que poderíamos chamar de amnésia. É muito provável que a criação de arquivos tenha sido uma alternativa de conter as ameaças de apagamento dos chamados rastros materiais.

Outra forma de esquecimento ressaltada pelo autor seria o que ele mesmo denominou "esquecimento de reserva". Nessa perspectiva, Ricoeur aponta três importantes ações da Memória frente ao esquecimento caracterizadas por: Memória impedida, Memória manipulada e Memória obrigada ou comandada. A relação entre essas formas de lembrar nos conduz a perceber a impossibilidade de se construir uma narrativa completa acerca do passado, todas estão impreterivelmente envolvidas com o presente. Talvez seja esse o grande desafio da Memória, que no ato de lembrar busca dar visibilidade ao que então estava no plano do invisível.

A Memória impedida enfatizada por Ricoeur revela, nessa esteira, a impossibilidade de acesso aos "tesouros enterrados da memória" (2007, p.452). O autor vai apoiar-se nas categorias derivadas da psicanálise a fim de compreender o esquecimento como patologia relacionada às experiências humanas, e históricas, fundamentais. Para Freud, o passado vivido é indestrutível, ou seja, tanto as experiências boas quanto as ruins não podem ser apagadas e diante dessa impossibilidade nós criamos mecanismos de defesa que nos ajudam a lidar com esse passado. Quando sofremos algum tipo de trauma e esse se torna difícil de ser enfrentado, tais lembranças passam por um processo de recalque no qual o presente se desliga, ou perde seu elo de reprodução com o passado traumático - ou porque não tem uma comunidade afetiva capaz de nutrir essa

Memória, ou porque se perde o lugar de Memória. As manifestações do inconsciente como o *ato falho* são exemplos dessa indestrutibilidade do passado defendida por Freud, mas que de alguma forma revelam a permanência das lembranças no tempo presente.

Nessa mesma direção, o esquecimento pode usar também de falsas lembranças como forma de substituição do trauma e essa alteração não deixa de ser uma defesa do inconsciente a nosso favor. Segundo Ricoeur, o trauma não pode ser apagado, mas se pode conciliar com ele e é nesse cenário que o luto se insere como alternativa de enfrentamento da Memória. O luto bem sucedido conduz o indivíduo ou comunidade à "memória feliz", na qual a reconciliação com as lembranças traumáticas se faz a partir do seu reconhecimento sem condenações ou culpa, pois esse sentimento levaria à melancolia. Isso não significa dizer que o luto é uma prática fácil de enfrentar; os traumas vividos por uma comunidade podem afetar a Memória coletiva de forma que essa reconciliação com o passado se torna extremamente dolorosa.

Como se pode perceber, a Memória impedida na relação com o processo de esquecimento seria nociva se novos sentidos sobre o passado fossem impedidos de serem reconstruídos.

Já a Memória manipulada se refere à dimensão dos usos da Memória, de sua instrumentalização. Isso significa dizer que a Memória manipulada está diretamente vinculada às relações de poder, cujas versões da Memória e do esquecimento se abrem a todo tipo de tramas.

Para Ricoeur, esse tipo de Memória responde sobretudo às demandas sociais e as reivindicações de identidades. Assim, as manipulações da Memória estão associadas a processos ideológicos que fomentam a construção de narrativas que sustentam as identidades, e toda e qualquer narrativa se sustenta

numa seleção de Memória, disso deriva seu caráter de incompletude e vulnerabilidade ou, como Ricoeur diz, "como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo" (2007, p.455). Quando falamos, por exemplo, das datas comemorativas ou acontecimentos que compõem nossa História nacional, estamos falando de Memórias manipuladas e legitimadas por um Estado. Assim, um acontecimento aparentemente sem importância para a maioria da sociedade passa a receber um lugar de destaque em nossa Memória histórica, inclusive pelo artifício da repetição. Nesse sentido, as narrativas servem de artifícios para a formação de lembranças, pois é exatamente através de seu domínio que a Memória pode ser reconstruída.

A Memória manipulada pode ser compreendida no plano de organização do esquecimento como processo ativo - contrário à Memória impedida que mais se aproxima da noção passiva -, no qual as relações ideológicas e de poder estão postas, gerando todo tipo de abusos do que se deve lembrar e do que se deve esquecer. Não procuro polemizar os tipos de Memórias separando-os entre vilões e mocinhos, mas atentar para o fato de que seus usos geram diferentes possibilidades de narrativas. No caso da escrita da História, as manipulações da Memória servem à formalização de determinadas narrativas com status oficial. Por esse motivo, Ricoeur atenta aos perigos das narrativas não problematizadas em seu contexto de criação, o que em certa medida nos conduz a pensar que os sentidos do passado devem ser constantemente redimensionados em função dos usos da Memória. Talvez por essa razão o esquecimento de reserva denominado pelo autor se aproxime tanto da operação histórica.

Vale lembrar que, se por um lado a Memória é um lugar de exercício do poder - o que pode implicar formas de resistência e opressão -, por outro lado esse mesmo poder "oficial" ou "dominante" é aquele capaz de fazer com que a

sociedade caminhe de outro modo e supere seus próprios traumas através de uma Memória manipulada.

A última categoria utilizada por Ricoeur refere-se à Memória obrigada ou comandada, na qual a fronteira entre o esquecimento e o perdão é superada através, por exemplo, da anistia. De acordo com o autor, a anistia garante a ordem e a paz civil, pois toca diretamente no passado considerado proibido. Através do Edito de Nantes promulgado por Henri IV, Ricoeur exemplifica o lado comando dessa Memória:

Artigo 2: Proibimos a todos os súditos, de qualquer condição ou qualidade, renovar a memória desse passado, atacar, ressentir, insultar ou provocar um ao outro em reprovação pelo que ocorreu por qualquer motivo e pretexto, disputar, contestar, brigar, ultrajar-se nem ofender-se por fato ou por palavra; devem se conter e viver juntos serenamente, como irmãos, amigos e concidadãos, sob pena aos contraventores de serem punidos como infratores de paz e perturbadores do repouso público (2007, p.461).

Podemos então considerar que essa última forma de esquecimento de reserva está relacionada ao dever de Memória, ou melhor, ao dever de esquecimento. Nesse sentido, o futuro é projetado em função de uma ordem: "não será um dever de calar o mal, mas dizê-lo num modo apaziguado, sem cólera". (2007, p.462).

Essa questão torna-se fundamental diante das implicações que provoca na prática historiográfica, pois revela as possibilidades de usos que o tempo presente pode fazer em relação ao passado histórico. Dessa maneira Ricoeur reforça a dimensão abusiva, por vezes arbitrária, de apropriação da Memória no que se refere à escrita da História, e sua relação com o dizível e o indizível. O dever de Memória define-se então como uma exortação ao que não se deve lembrar e ao que não se deve esquecer. Ricoeur, nessas definições de Memória dentro do esquecimento de reserva, entende que a Memória pode ser realocada

por indivíduos ou comunidades dentro de um horizonte ideal, seja através de sua manipulação ou da obrigatoriedade do perdão.

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006) afirma que observamos o passado de duas maneiras, uma quando assim desejamos, e outra quando nossa vontade não atende aos nossos apelos. No primeiro caso o autor nos diz que essas lembranças são acessíveis por fazerem parte de um terreno comum e familiar, ou seja, elas fazem parte do nosso universo cotidiano, dos lugares que frequentamos, das pessoas com as quais nos relacionamos e que nos ajudam a recordá-las com mais facilidade. Diferente do que acontece no segundo caso, as lembranças mais difíceis de evocar são aquelas que não encontram o suporte do outro para se fortalecer. O autor explica que esse aspecto paradoxal da Memória reside justamente no seu isolamento: por ser tão exclusivamente pessoal ela tem poucos pontos de reconhecimento.

Dessa forma, podemos entender porque a Memória é um jogo contínuo entre lembranças e esquecimentos, pois seria impossível lembrar todos os detalhes de nossas vidas, de cada carta recebida, de cada refeição feita ao longo de cada dia, de cada banho, de cada chuva que se viu cair... A não ser que essas experiências tenham trazido significados importantes que lhe foi permitido selecionar, como a primeira carta de amor recebida, aquele almoço que você fez para receber uns amigos que há anos não via e simplesmente queimou, aquele banho de mar vendo o sol nascer, ou aquela tempestade que o fez ficar horas rezando para acabar. Isso só é possível porque tais experiências trazem um sentido, do contrário elas cairiam no esquecimento. Lowenthal enfatiza que "as lembranças precisam ser continuamente descartadas e combinadas; somente o esquecimento nos possibilita classificar e estabelecer ordem no caos" (1998; p.95).

Assim, lembrar e esquecer são fundamentais para a existência humana e, conseqüentemente, chaves básicas das operações da Memória. Mas nem todo ato seletivo perpassa o campo do afetivo, da identificação de sentido. Se assim fosse, ouviríamos muitas vozes que nossa imaginação sequer supunha existir. E não estou falando de uma Memória esquecida, descartada - mesmo que por acaso -, mas digo de uma outra característica que afeta diretamente o lembrar e o esquecer: o silêncio e o silenciamento.

Os silêncios que atravessam a Memória, diferentemente do que acontece com o esquecimento, têm ação voluntária, consciente. A lembrança existe, mas não pode ou não deve ser externalizada por uma força maior, seja por decisão do próprio sujeito ou pela decisão de outros. Pollak dedicou um de seus trabalhos a discutir a existência dos silêncios na Memória, uma das comunidades analisadas era de sobreviventes dos campos de concentração pós-Segunda Guerra Mundial, que, ao voltarem para Alemanha e Áustria, mantiveram suas Memórias em silêncio como forma de não provocar sentimentos de culpa no resto da população. O silêncio de suas lembranças era uma forma de proteção da própria comunidade judia. Essas lacunas deixadas nas Memórias de diferentes grupos tornam-se, a longo prazo, cada vez mais subterrâneas, fazendo com que prevaleça uma uniformidade "artificial" nas Memórias de uma determinada sociedade.

É lógico que esses silêncios podem vir a ser revelados, mas para isso é necessário um campo de escuta a fim de que possam fluir. Quando as lembranças ficam restritas à marginalidade, é necessário haver comunhão entre seus pares. Contudo, quando essa Memória extrapola seu círculo de partilha e encontra outras Memórias, o confronto torna-se mais iminente. Sobressai sempre aquela cujo grupo possui maior poder sobre a sociedade; normalmente são esses grupos que determinam qual Memória deve representar a sociedade.

Le Goff também discutiu os silêncios e (silenciamentos) como reveladores de manipulação da Memória coletiva, como ele mesmo afirma:

a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (2003, p.470).

Falo em grupos, porque a Memória não é objeto de análise exclusivo das ciências humanas, e em muitas perspectivas ela é entendida no seu processo individual. Minha discussão vai ao encontro de uma Memória que se produz a partir das relações sociais, do indivíduo com seu meio. É dessa relação que a Memória se constitui, mesmo quando temos a sensação de que aquela lembrança só pertence a nós. Os motivos e as razões de sua seleção de guarda ou descarte têm implicações profundas do nosso lugar no mundo, dos nossos valores, crenças, costumes e de tudo aquilo que nos forma e faz significar nossa realidade. Por isso, defendo nesse trabalho a discussão de uma Memória social.

Uma das maiores contribuições para essa minha escolha de tratamento da Memória, que se faz no coletivo, partiu de diálogos com o sociólogo Maurice Halbwachs (2006). Seus estudos voltaram-se para compreensão dos quadros sociais que compõem a Memória, ou seja, das razões que conduzem as lembranças, esquecimentos ou silêncios como resultado de interações de grupos e instituições de poder. Nesse sentido, segundo o autor, nossas memórias são alimentadas e sustentadas pelos grupos dos quais fazemos parte, de nossa 'comunidade afetiva'. Pollak se apropriou das discussões de Halbwachs para reforçar a importância do outro na formação da Memória, ao considerar que seria inviável o exercício do lembrar sem esse quadro de referência social. Isso ocorre, em primeiro lugar,

porque essa relação entre indivíduos torna mais nítida a evocação de lembranças, pois ambos trazem elementos que se retroalimentam. Isso leva a crer que

os pontos em que essas influências se encontram e se cruzam talvez correspondam, no quadro de seu passado, a imagens mais distintas, porque um objeto que iluminamos dos dois lados e com duas luzes nos desvenda mais detalhes e se impõe mais à nossa atenção (HALBWACHS, 2006, p.49).

Em segundo lugar porque, além de evocar lembranças - pela sua fala, gesto, postura, silêncio etc -, o outro endossa a Memória através do reconhecimento da mesma, costurando novos pontos de contato que as tornam legítimas e comuns ao grupo (HALBWACHS, 2006). É nessa correlação que a Memória sustenta sua continuidade, pois suas lembranças são permanentemente recordadas por outros.

Halbwachs afirma que cada Memória individual representa um ponto de vista acerca da Memória coletiva. Ele denomina esse estado de consciência individual de 'intuição sensível', cuja ação se faz no momento presente - afinal, ela é uma atividade de mobilização da Memória. No entanto, essa intuição só faz sentido quando envolve diferentes ambientes sociais em trânsito, uma vez que, na indefinição de a qual grupo tal lembrança está vinculada, deixamos de relacioná-las a nós mesmos. Os esquecimentos ou as lacunas que a Memória muitas vezes apresenta podem estar associados à 'intuição sensível': como a Memória não se sustenta em um grupo específico, ela se vê dispersa em outros ambientes e, sem maiores definições, o processo de recordação torna-se mais difícil. Por outro lado, Halbwachs ressalta a importância dessa intuição para definição do pensamento social. Através dela somos capazes de discernir sobre a reconstrução de nosso passado e aquela que fazemos sobre o passado de outros.

Desse modo, nossas Memórias pessoais são construídas a partir dos diferentes ambientes com os quais nos relacionamos. Quando a relação com um

desses grupos se torna harmônica, somos, por outro lado, igualmente incapazes de definir o ponto de partida que determinam nossas emoções, se em nós ou no grupo. Até mesmo porque muitas vezes acreditamos que nossas vontades, medos, ideias partem exclusivamente de nós, não sendo na realidade alimentados por nossos pares. Como explica Halbwachs,

para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as coisas, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (2006, p.72).

Para o sociólogo, essas Memórias que julgamos ser apenas pessoais se distinguem das outras Memórias pelo grau de complexidade do ambiente oferecido a nós para que a lembrança aconteça. No entanto, é apenas uma diferença circunstancial. O que torna, na realidade, nossa Memória distinta das demais é a 'causalidade' que a envolve. Halbwachs afirma que, embora essa causalidade seja coletiva, o ato que determina a sucessão das lembranças evocadas por nós está condicionado às mudanças de ambientes que nós fazemos durante a vida e às mudanças que nós sofremos no próprio ambiente. É como se seguíssemos a trilha do compositor Renato Teixeira, em que "...cada um de nós compõe a sua história...", ou seja, cada indivíduo possui uma ordem especial em que as lembranças aparecem, avançam e retrocedem no tempo como resultado de suas travessias em diferentes ambientes sociais.

A partir do que foi dito, considero, a luz do mesmo Halbwachs, que é possível a Memória se organizar em diferentes planos: seja em torno de uma determinada pessoa, ou o que comumente chamamos de Memória individual, cujo olhar assenta-se sob um único prisma - não desconsiderando que este venha a ser abastecido e influenciado pelo olhar de outros -, seja difundindo em um grupo ou

grupos sociais de diferentes proporções, formando o que convencionalmente nomeamos de Memórias coletivas. Embora o contexto no qual o sociólogo pensa essas Memórias esteja vinculado especialmente à projetos de formação de estabilidade social, ou seja, ainda que as razões pelas quais a evocação de Memórias coletivas sejam diferentes do que ocorre na contemporaneidade - haja vista que hoje se busca mais que coesão de grupos, mas a validação dos mesmos numa sociedade que se mostra cada dia mais plural em termos de identidades (MIRANDA, 2009) -, as análises de Halbwachs são elucidativas de como se processam as Memórias dos grupos.

As discussões em torno da Memória coletiva causam algumas vezes confusões entre os indivíduos que se julgam pertencentes a ela. Nosso raciocínio comum nos conduz a pensar que a Memória coletiva é constituída por lembranças diretas de um grupo de pessoas, mas não é só isso que determina sua existência. Não necessariamente preciso ter vivido ou assistido a um fato ou coisa para que ele venha compor minhas lembranças. Vejamos, sinto-me pertencente ao grupo de jovens que hoje vivem a nostalgia do anos 1980. Eu era muito pequena para viver, ouvir e ver muitas coisas que minha irmã mais velha e meus primos viveram, mas, quando me remeto a essas Memórias, tenho a sensação de que me lembro delas, embora, na realidade, reporte-me às Memórias dos outros, que num determinado momento passaram a ser minhas também.

Dessa forma, a Memória de um grupo se sustenta a partir das lembranças de seus membros, sejam elas vividas diretamente ou não. E o meio onde essa Memória se dissemina torna-se bem delineado por seus membros, ou seja, o processo de seleção do que se lembra e do que se esquece também é posto em prática no âmbito do coletivo. Algumas das minhas vagas lembranças dos anos 1980 compõem essa Memória coletiva que os membros desse grupo conservam, e

elas tornam-se mais tangíveis quando estou inserida no grupo e posso confrontá-las com as lembranças dos outros.

O fato de a Memória coletiva se apoiar nas lembranças de seus membros não significa dizer que temos o controle sobre toda Memória. Ela também encontra seu limite na medida em que seus membros complexificam e ramificam suas relações sociais. O que em menor escala acontece com as chamadas Memórias sociais, que se tornam mais suscetíveis à manipulação. Não estou dizendo que elas não sejam fruto das lembranças dos indivíduos, mas são os grupos sociais que determinam o que deve se tornar memorável e por quais vias isso irá acontecer. Acredito que a ausência da dinâmica processual que envolve a construção das Memórias coletivas seja o ponto de maior fragilidade nas reflexões de Halbwachs, de maneira que a Memória vista sob o prisma de imagem coletivamente partilhada do passado, traz uma sensação de imutabilidade ao mesmo tempo em que cristaliza certos valores dentro do grupo. Por esse motivo, a Memória, assim como a identidade, assume um caráter estável sem qualquer relação conflituosa e vulnerável.

Na contemporaneidade, faz todo sentido a relação antes citada entre Memória e poder, sobretudo quando envolve Memória social. Afinal, nem toda Memória eleita como representativa de uma determinada sociedade é coletivamente partilhada entre os grupos que a compõem. Não é por acaso que datas tornaram-se feriados, museus foram criados, monumentos foram erguidos, nomes e acontecimentos foram imortalizados. Todos esses mecanismos de perpetuação não passam de sobreposição de Memórias, cuja escolha envolve uma pequena parcela da sociedade. Assim, nossas impressões sobre o passado tornam-se artificiais, visto que, ao contrário do que acontece com a Memória individual e

coletiva, a Memória social não pressupõe identificação natural, ela é construída por fatores externos ao sujeito e a ele entregue já na sua forma almejada.

A Memória social tem fortes imbricações com a Memória histórica, da qual lança mão sempre que possível. Uma lembrança adquire significado histórico a partir das intenções dos grupos sociais em torná-la importante ao ponto de ser recordada. Logo, uma Memória histórica não surge espontaneamente, ela expressa a vontade dos indivíduos de fazê-la algo digno de ser lembrado. Enfim, o que a torna histórica ainda é fácil perceber, basta olhar os marcadores ao longo do tempo, todos eles correspondem a grandes acontecimentos, como conquistas, revoluções, guerras... todos representando um momento específico que afetou a vida de muitos grupos e transformou sua forma de ser, pensar e agir. Mas qual sentido de tais Memórias? Para Halbwachs, a resposta é simples: através da Memória histórica somos capazes de nos localizarmos no tempo e dentro de nossa sociedade; os fatores externos a mim assumem local e data definidos, podendo ser recordados continuamente. Ou seja, não assisti à proclamação da República do Brasil - talvez nem se estivesse viva participaria daquele evento, já que sua ação restringiu-se a pequenos grupos da elite, de intelectuais e de militares, como José Murilo de Carvalho (1990) afirma -, mas todo dia 15 de novembro o feriado na escola era comemorado como marco de nossa História. Não entendia bem o sentido, mas sabia que aquilo devia ser importante. Hoje tenho minhas dúvidas quanto a essa forma de rememoração...

Essa sequência de acontecimentos cuja lembrança a História tenta conservar produz, ou reproduz, o contexto que envolve as Memórias sociais,

o mesmo acontece com todos os fatos históricos que conhecemos. Nomes próprios, datas, fórmulas que resumem uma longa sequência de detalhes, às vezes uma historinha ou uma citação: é o epitáfio dos fatos de outrora, tão curto, geral e pobre de sentido como a maioria das inscrições que lemos sobre os túmulos. A história parece um cemitério

em que o espaço é medido e onde a cada instante é preciso encontrar lugar para novas sepulturas (HALBWACHS, 2006,p.74).

Essas lembranças, aparentemente externas a nós, acabam por compor nossa própria história. Precisamos das lembranças de outros para construir nossa Memória, e quando essas passam a ter fortes relações com os acontecimentos que constituem o passado de nossa sociedade, elas acabam reforçando nossa Memória, tornando-a quase homogênea. Foi exatamente sobre esse princípio que a Memória começou a ser explorada como elemento de coesão entre os grupos sociais que se formavam durante o século XIX, no contexto de fortalecimento dos Estados Nacionais Modernos.

A melhor maneira de despertar o sentimento de comunhão entre os indivíduos é relacionar suas Memórias como originárias de um mesmo passado. Assim, formam-se as 'comunidades afetivas' de Halbwachs, cuja coesão social nasce da adesão afetiva dos membros da comunidade. No entanto, essa identificação nem sempre é manifestada por um desejo natural, ela também dispõe de diferentes mecanismos para permitir, ou mesmo construir, essa identificação. Essa identidade pensada e dada à formação foi objeto de estudo de Benedict Anderson ao estudar as 'comunidades imaginadas' coloniais, cujas construções do nacionalismo estariam para além das interpretações eurocêntricas dos colonizadores. Até mesmo porque, para o autor, não existem comunidades 'verdadeiras', todas são imaginadas por seu jogo de trazer a luz alguns elementos e apagar e/ou esconder outros; o que as torna únicas são as formas pelas quais são dadas a imaginar.

História como campo de problematização

Na contemporaneidade, marcada pela aceleração do tempo, da História, dos mecanismos de Memória, dos avanços tecnológicos e do alargamento de fronteiras que provocaram fortes transformações no cenário social, político, econômico e sobretudo ideológico, a Memória coletiva tornou-se objeto de construção de sentido e legitimidade das múltiplas identidades que até então eram sucumbidas. Assim, mesmo grupos cujas práticas culturais possuíam curta longevidade temporal usavam o discurso da Memória como justificativa para manutenção e validade de suas práticas. Nessa esteira, a História enquanto ciência e enquanto ensino de História tornou-se importante campo de reflexão e difusão das práticas de Memória ao longo do tempo. A priori, a História prestará um grande serviço àquelas nações que estavam se formando e buscando uma coesão social favorável à estabilidade do Estado Moderno. Posteriormente, envolvida em um novo contexto cuja demanda de produção de sentido através dos discursos de Memória tornava-se cada vez maior frente às avalanches de esquecimento de um mundo em acelerada transformação, a História irá refletir sobre os processos de valorização de projetos de Memória cada vez mais plurais, como observamos no início do capítulo.

Para entender esse movimento de aproximação e completude entre os campos da Memória e da História, é importante perceber a constituição deste último campo de saber através do tempo.

A virada para o século XIX representou, sobretudo na Europa, importantes mudanças na organização social, econômica e ideológica. As novas formas de relação de trabalho motivadas pela industrialização significaram uma gradativa ruptura com a estrutura agrária feudal e uma expansão nos processos de urbanização. Tais mudanças acarretaram novas formas do indivíduo se perceber no mundo, na medida em que suas relações sociais também se transformavam. É

nesse contexto que os Estados, até então considerados apenas unidades territoriais, passam a conceber a ideia de nação como forma de se fortalecer perante os outros Estados.

No entanto, foi somente com a unificação tardia de Alemanha e Itália que o Ocidente conheceu uma nova estratégia de formação. Esses Estados fizeram da ciência um instrumento de legitimação, em que pudessem apoiar e até mesmo 'forjar' suas hegemonias com auxílio, em especial, da História e da Geografia. Tal concepção de Estado reverbera por toda Europa, o que justifica a força da tradição historiográfica alemã e italiana sobre o pensamento ocidental.

Dessa forma, a História organizou-se enquanto ciência no contexto de formação dos Estados Nacionais Modernos. Uma de suas funções consistia em construir um discurso identitário capaz de garantir a coesão dos indivíduos que compunham o Estado. Para que esse sentimento de pertencimento fosse despertado, buscou-se no passado uma origem comum que pudesse uni-los, cuja investigação ficaria a cargo da História. Talvez disso derive a ideia, na qual muitas pessoas ainda insistem, de que História é a ciência do passado. Como se fosse possível voltar no tempo...

Para que a História ganhasse status de ciência, buscou-se referência nas ciências naturais, que haviam se desenvolvido muito no século XVIII, adotando métodos próprios das ciências verificáveis, como a racionalidade. A construção do conhecimento do passado assentou-se então em um paradigma cujo método defendia como pressuposto básico a razão e o progresso humano. Até porque a proximidade com as ciências verificáveis e a busca de neutralidade por parte do pesquisador gerou nos historiadores certo feitichismo pelo documento, fazendo com que a relação do sujeito com a fonte fosse somente descritiva, pois se acreditava que os registros eram capazes de falar por si.

O fato de não problematizar as fontes retirava do pesquisador seu papel de sujeito histórico, afinal seus valores, concepções e sentimentos eram, e deveriam ser, ignorados. Cabia ao historiador apenas descrever e organizar os documentos oficiais (não é por acaso que nesse período os Estados construíram muitos arquivos e museus).

Dentro dessa forma de produção do conhecimento histórico surgiram duas concepções que exerceram fortes influências sobre a pesquisa histórica: marxismo e Annales. A primeira deriva das ideias de Karl Marx. Posso dizer que Marx foi um historiador preocupado com as questões de seu tempo - o que inclusive o fez crer que seu trabalho não era próprio de História, já que compartilhava das ideias de que História tinha como único objeto o passado -; suas inquietações em torno da propriedade privada e dos conflitos vividos entre os lenhadores ingleses no final do século XVIII aproximaram Marx do 'socialismo'. Teoria que não tardou em ser associada às ideias evolucionistas e progressistas próprias do pensamento iluminista. No entanto, cabe aqui ressaltar as contribuições que seu pensamento trouxe para a historiografia. Em primeiro lugar, Marx defendeu a ideia de que a realidade social não é estanque, mas mutável no tempo; em segundo, de que suas mudanças obedecem às leis dinâmicas da História; e, em terceiro, considerou que as mudanças atendem a um certo equilíbrio periódico, que consiste nas estruturas.

As apropriações do pensamento marxista foram muitas, e algumas serviram como justificativa para a derrubada dos czares na Rússia e a expansão da União Soviética. No entanto, é a crise dessa política econômica no bloco soviético que acarretará em profundas mudanças político-ideológicas no mundo contemporâneo.

Outra corrente de pensamento que trouxe grandes contribuições corresponde ao grupo dos Annales. Essa perspectiva inovou a pesquisa historiográfica ao romper com as teorias rígidas, sugerindo novas metodologias de trabalho com as fontes e novas formas de processar o conhecimento histórico a partir de novas formas de se pensar o tempo. Um dos grandes fundadores desse pensamento foi Marc Bloch, cuja obra "*Apologia a história ou ofício do historiador*" (2001) representa um marco para a ciência da História. Este rompe com a antiga relação entre pesquisador e fonte, na qual cabia àquele apenas descrever o que esta tinha a dizer. Bloch propõe o inverso e entende que na realidade a fonte não diz nada, a não ser quando perguntada por um pesquisador. Nesse sentido, seu trabalho redimensionou o lugar que o historiador ocupa numa pesquisa, assim como o conhecimento histórico deixou de ser a ciência do passado, mas também do presente, em que os olhares sobre o passado recebem filtros de um sujeito do presente, cheio de valores, crenças e ideias.

Existem, claro, alguns pontos de contato entre as perspectivas marxistas e aquelas difundidas pelos Annales. Entre elas podemos considerar a síntese global que busca analisar as sociedades humanas em suas estruturas, como também se observam suas especificidades; o fato de a pesquisa histórica estar fortemente imbricada às questões do presente; o cuidado em não cair em juízos de valor ao estudar uma sociedade; o diálogo com outros campos das ciências sociais; o econômico como instância determinante da configuração social.

Se o momento de constituição da História como ciência estava profundamente ligado ao contexto de formação identitária dos Estados Modernos - e a ciência avançava com a profusão de tantas teorias -, tais produções precisavam chegar à população. Um dos principais veículos de formação estava nas instituições de ensino, por isso o estudo da História passou

a compor os currículos escolares. Cabia aos professores garantir a aprendizagem por parte de seus alunos no que se refere ao discurso oficial do passado de seu Estado, tal como os historiadores escreveram. Ou seja, a base epistemológica que conduziu a formação do conhecimento histórico nas escolas ia ao encontro do paradigma tradicional vigente.

Sob esse prisma, a História aprendida nas escolas se restringia às simples narrativas de grandes acontecimentos do passado nacional, assim como a glorificação de seus heróis. Esse sentimento de nacionalidade, fundamental para a hegemonia do Estado, tornava-se responsabilidade também dos profissionais de ensino.

Sonia Miranda (2007) considera que tanto a ciência da História quanto a transposição de sua produção em disciplina escolar configura o entendimento de Memória como garantia de coesão social, fundamental para a construção da identidade nacional. A Memória tornava-se então matéria-prima para formação de narrativas oficiais sobre o passado do Estado, sem levar em consideração seus aspectos de seletividade, suas lacunas e silêncios, até porque se buscava uma História de glórias, grandes feitos, sem qualquer rastro de 'enfraquecimento' - o discurso de derrota e vulnerabilidade não era compatível com a identidade que se sonhava ter. Os pesquisadores então produziam a História nacional a partir de recortes na Memória coletiva, nos quais as selecionadas eram legitimadas, cristalizadas e assumia status de verdade perante a sociedade.

O Brasil percorreu caminhos semelhantes aos que se observou na Europa. A História também foi amplamente usada pelo Estado com o intuito de formar a identidade da colônia que se tornara independente. A serviço do Império brasileiro foi criado o IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cujo objetivo principal consistia em discutir as fronteiras e a identidade que o país

assumiria. Vinculado a ele, foi construído o Colégio Pedro II, voltado para a educação de uma pequena parcela da população. Kátia Abud (1997) afirma que a função político-ideológica do colégio consistia em instituir, através de currículos prescritos, um tipo de cultura de nação e uma forma particular de conceber o conhecimento histórico pautado em critérios de verdade.

Todas as manifestações artísticas e intelectuais discursavam a favor de uma História nacional. Até hoje, quando se fala em independência do Brasil, vem à nossa mente a pintura de Pedro Américo. Nossa História ali contada em imagens que apelam para um momento glorioso de conquista e a referência de um grande herói para a pátria. Assim também aconteceu com a proclamação da República, mas, na falta de um herói com apelo popular, ressuscitaram Tiradentes, uma espécie de Jesus Cristo brasileiro! O efeito dessa Memória que foi constantemente reproduzida nas escolas - e que algumas insistem em relembrar quando se aproxima o dia 21 de abril - ainda permeia o imaginário nacional. Lembro que no final da graduação de História, durante a disciplina de "Didática e Prática de Ensino de História", uma das atividades consistia em buscar nas falas de diferentes sujeitos sociais qual seria, na opinião deles, o herói brasileiro (se é que eles achassem que haveria algum). E não deu outra: Tiradentes estava no topo da lista; todos reconheciam nele a dignidade de um herói!

Sendo assim, é possível afirmar que, naquele contexto - e ainda hoje -, a Memória constituía, através da ciência e do ensino de História, um importante instrumento político. Tal como Manuel Salgado ressaltou: "pensar o ensino de História em sua dimensão particular e específica de uso do passado, implica em pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado" (2009, p.38).

As mudanças ocorridas no século XX tornaram-se cruciais para o nascimento de novas formas de abordagens na História enquanto ciência. A origem desse novo olhar historiográfico se deve, em grande parte, às crises econômicas que marcaram nossa sociedade, assim como a decadência do socialismo, afinal, acreditava-se num progresso, numa evolução em nossas relações sociais. E o que se viu foram duas enormes guerras devastando muitos países. Assim, não caberia mais fazer teorias holísticas sobre uma sociedade que estava em plena transformação. Essa falta de perspectiva ideológica e de conflitos paradigmáticos foi chamada por muitos intelectuais de "fim da História". No entanto, o que se percebia era o surgimento de uma nova forma dos historiadores perceberem e escreverem a História.

Essa concepção me permite ressaltar o caráter construtivo da História, visto que ela então se relaciona com a dinâmica do tempo presente. Entre as principais mudanças epistemológicas ocorridas destaco a transformação da concepção de verdade e o método de produção do conhecimento. O advento do historicismo alemão trouxe para o cenário da pesquisa histórica a dimensão subjetiva do pesquisador; já o marxismo considerou que o conhecimento histórico se processa na relação dialética entre o objeto e o sujeito. Com os *Annales*, o documento histórico passou a ser, como Le Goff diz, monumentalizado. Ou seja, a fonte passou a ser criticada em seu contexto de produção.

Se até meados do século XX o trabalho do historiador era pautado na representação do social pelo viés marxista, cuja concepção estrutural e conjuntural era percebida à luz do aspecto econômico, no mundo pós-Segunda Guerra, com sua avalanche de crises, a explicação determinista do marxismo foi posta em xeque por novos instrumentos e abordagens. Dessa forma, não mais se torna possível falar em uma única História, mas em Histórias. Isso significa dizer

que os indivíduos, assim como os pequenos grupos sociais, passam a ocupar um lugar diferente na História, não mais nas margens, ou nos silêncios. Seus valores, desejos e representações de mundo tornam-se objeto de investigação histórica. Nesse contexto, a Memória começa a ser retomada pelos estudiosos não mais como canteiro do passado que se gostaria de ter para uma nação, mas como campo de disputa entre grupos pelo reconhecimento de suas identidades.

Como resposta a essa diversidade de vozes reivindicando seu lugar na História, a História Cultural se fortaleceu como campo de pesquisa. Embora a definição do que é História cultural esteja aberta há mais de um século, podemos dizer com segurança que ela contribuiu para dar visibilidade a novos objetos de pesquisa. Peter Burke (2005) considera que a História Cultural pode ser compreendida em quatro fases principais, as quais ele denominou fase "clássica", fase da "História social da arte" - a partir de 1930 -, fase em que a "História da cultura popular" passa a ser valorizada - pós-1960 - e a fase "Nova História Cultural".

A História Cultural, a princípio, estava diretamente ligada a artes, literatura e filosofia. Através da hermenêutica acreditava-se possível compreender a cultura de determinados períodos observando as evidências impressas. Por esse motivo, por não se basear em documentos considerados oficiais, a História cultural foi relegada a segundo plano, sendo inclusive considerada por muitos historiadores como amadorística, assim como a cultura popular, que, antes de receber atenção especial de historiadores acadêmicos a partir de 1960, era objeto de folcloristas e antropólogos. Com Edward Thompson o interesse pela cultura popular ganha força, recebendo inclusive a denominação de "História a partir de baixo". Para o autor, existem duas explicações para esse interesse particular, uma "interna" e outra "externa":

Os que estão dentro se veem reagindo às deficiências de abordagens anteriores, especialmente à história cultural em que as pessoas comuns são deixadas de fora, e à história política e econômica em que a cultura é deixada de fora. (...) Os de fora tendem a ver um quadro mais amplo, a observar que na Grã-Bretanha, por exemplo, a ascensão da história da cultura popular na década de 1960 coincidiu com a ascensão dos 'estudos culturais' (...) o sucesso internacional do movimento pró-estudos culturais sugere que ele atendeu a uma demanda, correspondeu a uma crítica à ênfase sobre a alta cultura tradicional dada pelas escolas e universidades, e também satisfaz a necessidade de entender o cambiante mundo de mercadorias, publicidade e televisão (BURKE, 2005, p.31).

Assim, o significado de 'cultura' foi ampliado para além das artes e ciências de referência e todos os equivalentes populares foram incorporados, como a música, a literatura, os objetos e práticas do cotidiano. Edward Taylor define 'cultura' nesse contexto como "todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade" (BURKE, 2005, p.43).

A "Nova História Cultural", expressão utilizada nos Estados Unidos, recebeu adesão de muitos historiadores do "novo historicismo". Porém, uma das contribuições mais significativas para o campo veio da aproximação com a antropologia. Segundo Peter Burke, o interesse pela "História a partir de baixo" tornou as discussões antropológicas fundamentais para os pesquisadores da cultura, sobretudo por terem suas análises apoiadas nas práticas e representações. Podemos dizer que, a partir de então, o termo cultura, antes entendido no singular, teve sua dimensão ampliada.

Pode-se dizer que a História Cultural, no que se refere à metodologia de trabalho, trouxe poucas inovações. No entanto, proporcionou a descoberta de novos temas antes postos à margem. Para Burke, mais que a ascensão de alguma coisa nova, ocorreu uma reforma da tradição.

Jean Boutier e Dominique Julia (1998) consideram que os avanços na historiografia trouxeram tanto a ampliação de novos horizontes e a conquista de novos objetos e ferramentas de investigação - como a informática - quanto a desconfiança dos próprios historiadores. Afinal, as mudanças aconteciam com uma velocidade própria de um mundo acelerado. Vainfas (1997) inclusive afirma que, entre 1968 e 1989, tais mudanças geraram grandes crises entre várias correntes racionalistas, pois a realidade histórica mostrava-se em constantes adaptações e não mais como objeto de prateleira esperando o dia em que fosse analisada.

A partir dos anos 1960, em especial 1968 - conhecido como ano da 'virada cultural' -, a historiografia conheceu outras formas de abordagem no que se refere ao trabalho do historiador. Boutier e Julia consideram que tais transformações se devem a três fatores principais: o primeiro está relacionado aos processos de desvalorização do ensino de História frente a outras ciências, como as ciências exatas; o segundo propunha discutir a sedução que o mercado editorial atingia em historiadores amadores, fazendo com que as distâncias entre a História acadêmica (preocupada com as novas discussões historiográficas) e a história amadora aumentassem; por último, os autores ressaltam o efeito do mercado editorial nas produções historiográficas, visto que, para acompanhar os avanços das outras ciências sociais em expansão, como a sociologia e a psicanálise, os historiadores tiveram que repensar seu campo de problematização e seus métodos de pesquisa. Assim, coube aos pesquisadores da História introduzir no mercado novos questionamentos sob outras formas de abordagem, mesmo que, para isso, fosse necessário romper com o recorte tradicional e ampliar seus diálogos com as outras ciências (BOUTIER & JULIA, 1998).

Na década de 1970, a historiografia caminhou para uma maior verticalização no seu campo de pesquisa, distanciando-se cada vez mais da noção totalizante da História. Entre as obras consagradas desse período é possível ressaltar a *Faire de l'histoire*, traduzida no Brasil em três volumes sob os títulos: História - novos problemas, novos objetos, novas abordagens. Tal obra foi construída coletivamente entre intelectuais que estavam preocupados em discutir os caminhos que a pesquisa histórica estava percorrendo, levando-se em consideração sobretudo o deslocamento de abordagem macroeconômica para uma nitidamente cultural. Essa perspectiva não indica um abandono, por exemplo, das teorias marxistas, mas a utilização de outras abordagens antes pouco exploradas, como a análise da realidade sob o viés sócio-histórico (BOUTIER & JULIA, 1998).

A edição do *Faire de l'histoire* propiciou e estimulou a introdução de novas reflexões, como a própria discussão da Memória que vinha crescendo enquanto campo de interesse. Entre os principais trabalhos desenvolvidos acerca da discussão da Memória dentro do novo paradigma, destacam-se as reflexões de Pierre Nora (1993) em *Les Lieux de Mémoire*. Nele, o historiador associava a crescente criação de 'lugares de memória' às crises nas tradições do pós-guerra, assim como à aceleração do tempo e da História no mundo contemporâneo. O lugar de Memória teria o objetivo de conter os avanços do tempo, de "bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para (...) prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, é isso que os torna apaixonantes" (1993, p.22). Com a crescente perda dos meios de Memória e seu contra-ataque com a excessiva produção de lugares de Memória, a Memória passou a ser analisada enquanto campo de saber distinto da História, ficando a cargo desta última o papel de criticá-la em sua

função principal: sustentar pela 'relação de sentido' a construção das identidades - e não mais pela prescrição. Assim, como ressalta Sonia Miranda, "a História seria o procedimento crítico, capaz de proceder à desmontagem das operações de Memória" (2009, p.167).

Boutier e Julia chamam atenção para um aspecto importante nesse movimento acontecido nos anos 1980 de valorização de História que fala do tempo presente, algo muito difícil de conceber para uma História que até pouco tempo entedia apenas o passado como objeto de investigação. Esse deslocamento de olhar reposicionou a função crítica das operações históricas frente aos processos de lembranças, esquecimentos e silêncios da Memória, cuja ação vincula-se ao presente.

Nesse sentido, a História do tempo presente tornou-se necessária no mundo contemporâneo que vive em aceleradas transformações. No entanto, a ruptura com a antiga forma de se conceber a pesquisa histórica ainda se constituía como obstáculo. Ainda se acreditava que a objetividade da ciência da História perpassava a distância temporal entre sujeito e objeto investigado. Além disso, a História do tempo presente ainda teve que superar a tradicional concepção francesa de reconhecimento das narrativas históricas de longa duração. Boutier e Julia afirmam que Fernand Braudel, uma das maiores referências da escola dos *Annales*, rejeitava as pesquisas envolvendo o tempo de curta duração, como se observa nas suas falas: "a mais caprichosa, a mais enganosa das durações", pois 'tal como a sentiram, descreveram e viveram os contemporâneos', reconhecendo, entretanto, que é a história 'mais apaixonante, mais rica em humanidade' " (BRAUDEL, 1969. Apud Boutier & Julia, 1998, p. 30).

Em contrapartida, os trabalhos desenvolvidos por outro historiador francês, Michel de Certeau (2009), cujo foco recaía nas análises do cotidiano,

demonstraram que é possível compreender Histórias de outras épocas através das experiências suscitadas pela História do presente. Em *A invenção do cotidiano - 2 Morar, cozinhar*, o pesquisador discute as 'artes do fazer' que atravessam nosso dia a dia revelando mudanças e permanências de hábitos dos grupos. As reflexões ali disparadas por Luce Giard ao observar o ritual de preparação da comida pelas mulheres francesas me transportaram para meus costumes familiares (como boa mineira cresci aprendendo a fazer biscoitos e roscas com minha avó e bisavó, sem me dar conta da profusão de diálogos gerados a partir das experiências do passado e do presente) e me fizeram compreender o quanto as Memórias são capazes de mobilizar uma determinada forma de olhar o mundo. Assim, Certeau nos chama a atenção para as especificidades que a princípio não saltam aos nossos olhos, mas que são capazes de revelar outras realidades.

Outras formas de abordagem e método que atravessaram a renovação historiográfica e que hoje auxiliam as pesquisas em torno da Memória vão ao encontro da noção de micro-história da qual tenho como maior referência Carlos Ginzburg. Em seu consagrado trabalho *O queijo e os vermes* (2006), o autor buscou através do método indiciário os silêncios e singularidades de um moleiro do século XVI condenado pela inquisição por contrariar a narrativa religiosa de origem do mundo. Através dos questionamentos individuais do moleiro encontrados nos processos, Ginzburg pode auscultar as concepções de mundo que tangenciavam aquela sociedade. Sua pesquisa aproximou a historiografia das singularidades, fortalecendo de vez a importância do 'desvio' no 'comum', o micro como potencial revelador do macro.

É interessante notar que num cenário onde se prenunciavam crises paradigmáticas, teóricas e ideológicas tenham se constituído tantos trabalhos, tantas produções e debates. Podemos dizer que, a partir da "Nova História", o

cenário historiográfico permitiu ampliar seus horizontes de métodos, objetos, diálogos interdisciplinares. O historiador voltou seu olhar para aqueles que antes estavam à margem e não podiam compor uma História oficial. A veracidade das fontes importava menos numa investigação histórica que os sentidos atribuídos a sua produção e seleção, enquanto movimento de guarda. Esses novos elementos ajudaram a redimensionar a concepção de verdade que pautava o conhecimento histórico. Boutier e Julia revelam bem esse sentimento:

Mais do que nunca, o historiador pretende construir fatos 'reais', mesmo se essa verdade for parcial, imperfeita, por vezes insatisfatória. Não há trabalho histórico sem produção erudita de dados apoiada em documento que não podem assumir um sentido qualquer, ao sabor da subjetividade ou parcialidade do historiador. Mas nem por isso este abdicou de sua verdadeira ambição, que é a de dar sentido aos processos históricos. Seja o método escolhido explicativo ou interpretativo, o resultado produzido não se avalia jamais pelo brio ou virtuosismo do autor. Os historiadores do século passado publicavam, em anexo a suas obras, documentos autênticos que chamavam de 'provas', hoje o trabalho histórico prova suas análises certamente pela segurança da documentação produzida, mas sobretudo pelo rigor dos procedimentos utilizados (lógica do raciocínio, instrumentos estatísticos pertinentes) (1998, p.51).

É fato que ainda existem importantes trabalhos seriais. Contudo, isso não determina a validade da produção historiográfica, visto que hoje a História é concebida como uma ciência profundamente contextual, ou seja, importa mais o procedimento que envolve a pesquisa do que a veracidade documental (BOUTIER e JULIA, 1998).

O historiador Keith Jenkins (2004), nessa mesma direção, defende a dimensão discursiva da História, cujas operações analíticas e metodológicas são capazes de produzir conhecimento a seu respeito. Nesse sentido, o estudo da História desloca sua posição para além da 'recuperação' objetiva do passado, indo ao encontro de uma reflexão adensada acerca da produção do conhecimento

histórico pelos historiadores. Segundo o autor, essa nova forma de olhar a História revelou as fragilidades epistemológicas do campo que necessitavam ser redimensionadas, como, por exemplo, o conceito de verdade, a ilusão da totalidade acerca do passado e a imparcialidade do pesquisador.

As principais reflexões acerca dos procedimentos que envolvem a produção do conhecimento histórico revelaram não apenas o universo de escolhas teóricas e metodológicas por parte dos historiadores, como também, e em grande medida, suas perspectivas ideológicas. Isso significa dizer que a História passou a ser refletida como campo de métodos variados, ou, como Jenkins considerou, "do passado não se deduz uma interpretação única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpretações" (2004, p.35). Dessa maneira, torna-se coerente dizer que cada procedimento histórico possui métodos rigorosos e de acordo com seu quadro de referências, mas isso não o torna isento de lacunas e incompletudes em relação ao passado. Até mesmo porque as fontes históricas são pequenos naufragos do passado, pontas de iceberg, que mais escondem do que revelam o que passou. Assim, a pretensão empirista de recuperar o passado a partir dos que as fontes 'dizem' foram solapadas ao perceberem que elas são 'mudas'. Na prática, o que os historiadores fazem são estudos comparativos e interpretativos sobre as fontes, o que por si só revela a impossibilidade de imparcialidade daquele sobre essa.

De acordo com Roger Chartier (2009) o passado não é um objeto tangível ao historiador, ele apresenta seus vestígios de forma fragmentada, fazendo com que o próprio pesquisador construa um passado inteligível a partir desse 'quebra-cabeça'. As operações que envolvem a construção do objeto pelo historiador implicam em recorte e processamento de fontes, análise e construção de hipóteses, assim como procedimentos de verificação. Não obstante, todas as

técnicas utilizadas inscrevem-se num universo compartilhado de saber, definido por critérios de prova. Chartier considera ainda que existam certas determinações que regem a escrita da História, cujas práticas são estabelecidas por instituições técnicas referente à disciplina. Entretanto, existe uma variável conforme a época e o lugar abordado. Com isso, a História reconhece a variação de procedimentos que regem a operação histórica, sem que com isso caia num relativismo cético.

Keitn Jenkins (2004) sintetiza o trabalho do historiador entendendo que o passado torna-se tangível ao pesquisador através de seus vestígios, que existem de forma fragmentária, incompleta e independente da vontade e interesse de pesquisadores. Esse vestígio torna-se 'prova' quando corrobora o argumento ou interpretação que um historiador fez do passado, ou seja, ela é produto do discurso do próprio historiador.

Essa tradição historiográfica apontada por Sonia Miranda (2007) ainda representa a base de conhecimento desenvolvida nas escolas, embora haja projeções de mudanças. É através dessa renovação na disciplina que a Memória se apresenta como operação de inteligibilidade capaz de auxiliar na formação da consciência histórica do indivíduo. Não se trata, pois, de uma escolha sobre qual Memória deve ou não entrar em sala de aula, mas entendê-las como seleções intencionais - ou inconscientes - de grupos sobre aquilo que o mesmo considera constitutivos de suas marcas no tempo. Assim, a função do ensino de História hoje reside na formação histórica do indivíduo, que para isso não prescinde formar um profissional da ciência histórica, mas trazer orientação para a vida prática do mesmo.

É importante entender a História como procedimento, cujos métodos envolvem, sobretudo, a problematização do presente a partir de um processo de

inquirição das evidências do passado. Ou seja, o historiador reordena suas fontes em função do agora, e essa organização passa necessariamente por um processo de apropriação de cada pesquisador. Essa discussão procedimental da História faz-se necessária para entender o próprio saber histórico escolar e, conseqüentemente, os livros didáticos de História, na medida em que é possível lançar um olhar crítico de como a fonte histórica é explorada em sala de aula e em seus suportes de conhecimento. Entender o procedimento histórico, em que pese a relação do historiador com a fonte no processo de produção do conhecimento, torna possível estabelecer elos de sentido que a Memória opera na formação da consciência histórica do aluno.

O saber histórico escolar: entre a Memória e a consciência histórica

O termo 'saber histórico escolar' tornou-se expressão usual no Brasil a partir da década de 1980, e muito dessa reprodução se deve às pesquisas sobre a História das disciplinas escolares desenvolvidas por André Chervel (1990). Assim, quando falamos do saber histórico escolar, compreendemo-lo como saber de referência somado à dinâmica que envolve a cultura escolar, com todos os saberes que são postos em diálogo em uma sala de aula. Segundo o pesquisador, para além da reprodução simplificada do saber acadêmico, o cotidiano escolar é um celeiro propício para produções de novos saberes.

O saber histórico escolar possui especificidades que o tornam então singular em relação ao saber histórico científico, a começar pela relação que aquele estabelece com a temática da Memória. Essa reflexão tem sido abordada por muitos historiadores que, como Sonia Miranda e Ana Maria Monteiro,

consideram esse diálogo entre Memória e educação histórica profundamente formador, visto que mobiliza sentidos e significados diversos que, invariavelmente, atravessam o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos.

Nesse sentido, é possível pensar, o que o movimento de guardar uma roupinha de bebê pode significar para uma mãe? Ou o que um pião de madeira herdado do avô pode significar para um neto? Na mesma direção, o que um antigo caderno de receitas pode significar para uma família? A resposta aparentemente é fácil: eles constituem elos sensíveis entre tempos e gerações. Mas o que isso tem a ver com o ensino de História? Esse será o mote de reflexão do segundo capítulo, cuja discussão em torno da Memória e da História será concebida na sua relação com o saber histórico escolar.

A Memória, junto com a operação histórica, contribui de forma significativa para a compreensão da passagem do tempo. Em meio a esse processo sabemos que muitas coisas são esquecidas, ao passo que outras são selecionadas por nós para serem lembradas. Dessa maneira, os objetos pessoais que guardamos durante a vida, assim como a construção de monumentos e datas, constituem em ações intencionais para preservação de algumas lembranças e de seus significados. No entanto, esses significados não ficam estáticos ou presos no tempo passado, eles são redimensionados em função do presente, do que se quer extrair do objeto preservado. Um bom exemplo para essa rede de significados produzida pelos objetos em diferentes tempos é a carta do meu bisavô, escrita em 1936, que recebi de presente do meu avô quando ainda era criança. Quando ganhei a carta, ela assumiu significados diferentes do momento de sua escrita - cujo objetivo consistia num pedido de ajuda de um filho a um pai para contornar a crise inflacionária que se abatia no Rio de Janeiro -, e

diferentes também dos sentidos que fizeram minha bisavó e depois meu avô guardarem - afinal, essa certamente não foi a única carta que receberam na vida. Eu me orgulhava de ter esse tipo de documento nas mãos. Todavia, após ter sido silenciada em sala de aula quanto a insignificância de tal objeto frente aos cânones do livro didático de História, ele perdeu seu prestígio e foi rasgado, mas logo resgatado da lixeira, assumindo um novo significado: restabelecer os elos de confiança entre avô e neta quanto às lembranças de nossa família. O episódio da carta ficou esquecido durante anos, e quando foi retomado, já na fase adulta, revelou novos sentidos tanto para mim enquanto pesquisadora, como para meu avô enquanto sujeito que percebe a vitalidade que um objeto pode assumir no presente. O fato é que a carta tornou-se um fio disparador de Memórias e narrativas acerca do passado.

Esse exemplo pessoal que remete à dinâmica dos objetos e de seus sentidos no tempo não constitui um caso isolado; normalmente é isso que acontece com o movimento de guarda nos museus, embora nem sempre nos demos conta... O objeto ali exposto aos nossos olhos assume significados diferentes do que um dia possuiu. Ou seja, a cama do imperador Dom Pedro II possivelmente tinha um valor apenas funcional para seu dono e, no entanto, num museu, adquire um outro sentido que o organizador daquela exposição tende a atribuir, seja um caráter nobre, heroico, exuberante, sagrado, ou mesmo exótico do passado nacional. O mesmo acontece com a comemoração de datas: no tempo presente ela ostenta significados diferentes de quando o instante foi vivido, até mesmo porque não se pode reviver o passado.

Assim, quando selecionamos alguns objetos para serem guardados dentre tantos outros que cairão num mar de esquecimento, não significa dizer que estamos guardando o passado em si. Infelizmente ou felizmente, não foram

criadas máquinas capazes de nos fazer voltar no tempo real, de forma que os objetos por nós acumulados durante a vida são instrumentos que 'apenas' - não desconsiderando a complexidade dessa atividade, mas seu fator limitador - evocam significados e lembranças que estão nos sujeitos. Ou seja, tudo que escolhemos para ser preservado ganha novos significados à medida que passa pelos filtros do tempo.

Sob essa perspectiva é possível considerar que os objetos trazem significações diferentes para cada época e para cada sujeito, de modo que cada um é capaz de disparar inúmeras narrativas acerca de um determinado objeto. Por esse motivo, conferir a cada atribuição de significados dada ao objeto o status de falso ou verdadeiro representa incorrer em grandes prejuízos de leitura do mundo. O que uma educação histórica de caráter formador almeja é mobilizar uma reflexão para além do fenomenológico. Ou seja, pretende-se perceber o que está por trás das escolhas de preservação de tais objetos, qual grupo social eles representam, quais objetos foram descartados em prol dos selecionados, a quem eles pertenciam, porque foram rejeitados ou não etc. Essas atitudes sensibilizam nosso olhar para a nossa experiência com o mundo, fazem-nos compreender que as Memórias estão abertas a todo tipo de interferência, o que inviabiliza a ideia de vê-las como objetos naturalmente presos ao passado.

Por outro lado, os objetos guardados tornam-se potentes disparadores de Memórias na medida em que servem como elementos de identificação entre pessoas e grupos. Essa pujança deve-se à construção de sentido que o próprio objeto é capaz de provocar no sujeito.

Dessa forma, assim como a Memória individual possui intencionalidades na sua seleção, de forma especial no que se refere ao movimento de guarda de objetos, a Memória coletiva e a Memória histórica também lançam mão destes

mecanismos. No entanto, este último determina o que, em cada época, é legitimado para ser estudado em relação ao passado. Roger Chartier (2009) considera que é a própria 'instituição histórica' que determina as fronteiras entre os objetos históricos legítimos e os que não o são. Por esse motivo, pensar as operações que envolvem a dinâmica da Memória torna-se crucial para a formação da consciência histórica do aluno, uma vez que, afinal, é através dessas operações que conferimos sentido ao mundo em que vivemos. Sob essa ótica, é possível afirmar que tanto as operações que envolvem o procedimento histórico - como seleção, leitura e interpretação das fontes, apropriações teóricas e produção do conhecimento - quanto as que envolvem as práticas de Memória - seleção daquilo que confere sentido ao sujeito ou ao seu grupo - são elementos constituintes da formação histórica de um indivíduo.

Algumas pesquisas recentes no campo do ensino de História têm explorado a importância da discussão da Memória para a formação dos alunos quanto a sua compreensão de tempo e espaço, assim como sua localização e construção de sentido. Essa perspectiva, contudo, requer um novo olhar para a Memória, não mais como espelho fiel do passado pronto para ser recuperado, mas como objeto de um tempo presente. Assim, História e Memória tornaram-se campo de reflexão dissociáveis, porém complementares.

Como dissemos no início do capítulo, a 'sedução pela Memória' na contemporaneidade representa uma reação aos excessos de produção causados por um tempo cada vez mais dinâmico, acelerado, inovador, que produz e descarta com a mesma velocidade. Há que se considerar que as tecnologias de ponta são exemplos perfeitos dessa cultura. Um celular que compramos há alguns meses já está ultrapassado em relação aos novos produtos que chegam ao mercado. E esse

consumo alucinado ao qual somos convidados nos conduz ao descarte natural do que até outro dia parecia novo.

E que paradoxo: na tentativa de refrear esses descartes, somos induzidos a conter tais esquecimentos produzindo mais Memórias.

No entanto, a proliferação de discursos de Memória através da multiplicação de museus, patrimônios, fontes orais e 'objetos biográficos'ⁱ, assim como o aperfeiçoamento tecnológico desses movimentos de guarda, não significa maior possibilidade de crítica sobre o passado. Talvez aí esteja a grande confusão entre História e Memória. Manuel Salgado assegura que essa distinção torna-se fundamental para compreensão da História como operação crítica do passado, pois "o aumento da capacidade técnica de produzir e armazenar vestígios do passado não assegura imediatamente maior capacidade de transformá-los em narrativas acerca das experiências vividas" (2009, p.37). Até mesmo porque, como o próprio historiador diz, "se estiver escrito, não tenho necessidade de lembrar" (2009, p.37).

Essa confusão entre os dois campos de saber acontece quando esquecemos que a Memória é um processo profundamente ligado à construção de sentido; ou, como o próprio Manuel Salgado diz, a Memória nos fala de "certezas (do sagrado e imutável)" (2009, p.43) ao passo que a História não passa pela identificação, ela se constitui enquanto operações destinadas à análise do passado, aberta às dúvidas e críticas.

Se para a antiga noção de História como sinônimo de Memória o passado era entendido como continuidade passível de ser rememorado e por isso seu resgate seria suficiente para formar as identidades nacionais, hoje a noção de História dissociada da noção de Memória entende o passado como algo impossível de se recuperar em sua totalidade. O que se tem dele são vestígios, lacunas e silêncios

que provam sua descontinuidade no tempo. Logo, a concepção de passado produzido pela História não passa de representações incompletas, pontuais e parciais de um historiador sobre seus indícios selecionados.

Dentre todas essas transformações no campo da Memória é importante chamar atenção para o novo significado do movimento de guarda. Nora (1993) afirma que a Memória se tornou, na contemporaneidade, 'historicizada', ou seja, tudo que ganhou status de Memória não mais se constitui como tal, pois sua legitimação não se dá de forma espontânea. Os lugares de Memória são exemplos que Nora utiliza para afirmar esse paradoxo que a Memória atualmente vive. Por exemplo, a multiplicação de museus e discursos patrimoniais institui que cabe aos grupos sociais preservar tais Memórias ali selecionadas, sem que isso implique uma vontade genuína. Dessa forma, a Memória, quando é historicizada, deixa de ser prática e torna-se dever social, o dever de nada esquecer!

Pelo contrário, Nora afirma que Memória é vida, cheia de revitalizações e identificações através de seu jogo de lembranças e esquecimentos

porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (NORA, 1993, p.9).

Ao passo que a História nada mais é do que uma representação imperfeita, porque parcial, do passado. Constitui-se como operação crítica da Memória, cheia de intencionalidades e distâncias, já que seu encontro com o passado é mediado por rastros, vestígios e silêncios. Nora sintetiza muito bem a especificidade de cada campo de saber quando diz que "a memória é um absoluto e a história só conhece o relativo" (NORA, 1993, p.9).

É importante ressaltar que a distinção entre os campos facilita a formação de um pensamento crítico dos sujeitos sobre suas tradições e sobre as outras

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

que compõem a sua sociedade. Todavia, a História não prescinde da Memória, e vice-versa. A História é capaz de investigar, através dos indícios, experiências que foram esquecidas no tempo (MIRANDA, 2007), assim como uma Memória pode tornar-se legítima com ou sem a crítica da História.

Isso não significa dizer que, embora sejam campos de saberes distintos, História e Memória não tecem diálogos necessários; pelo contrário. A História lança mão da Memória como fonte - e a partir dela desenvolve suas operações de análise do passado - e como fenômeno histórico - que envolve a crítica dos processos de seleção da Memória (BURKE, 2000). Segundo Peter Burke, "as memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade" (2000, p.73).

O ensino de História, no que se refere à perspectiva teórico-metodológica que defendo, pretende uma educação que esteja além da mera sucessão de fatos, da memorização de nomes e datas, mas de um ensino consciente de que a representação do passado envolve versões e lacunas que o torna plural e incompleto. A História não serve mais como mecanismo de coesão da sociedade em torno de uma Memória única, "a legitimação pelo passado, portanto pela história, cedeu lugar à legitimação pelo futuro" (NORA, 1993, p.12) e essa responsabilidade recai agora sobre os grupos sociais, que precisam projetar seu amanhã.

Nessa direção, o historiador Jorn Rüsen (2009) pôs-se a refletir o ensino de História em sua essência e a partir de então considerou que todo sujeito tem necessidade de orientação, não apenas com relação ao passado, mas, sobretudo em relação ao futuro. E é nesse diálogo de produção de sentido entre os tempos, e de forma especial de identificação dos sujeitos, que a Memória torna-se campo de reflexão favorável para formação histórica. A começar pela relação que a

Memória estabelece com o passado, em que pesem as noções de mudanças e permanências no processo histórico. Para Rüsen, existem três tipos de Memória - comunicativa, coletiva e cultural -, sendo que cada qual revela uma dinâmica de seleção e duração própria. A Memória comunicativa é fluida e aberta a todo tipo de interferência externa, enquanto a Memória coletiva já apresenta alguns sinais de permanências e ao passo que a Memória cultural institui-se no tempo de forma mais concreta.

No entanto, tais noções tornam-se inteligíveis para o aluno na medida em que se estabelece uma analogia entre o que é próximo e o que é distante para ele. Lana Siman (2003), ao discutir como o conceito de tempo é trabalhado a favor da formação histórica de uma criança, afirma que sua tomada de consciência quanto à historicidade parte das relações estabelecidas em sua própria vida e de seu grupo, que constitui sua identidade sociocultural. A partir dessa noção é possível direcionar seu olhar para outros tempos e espaços. Assim também acontece no trabalho com a Memória:

Ao se tomar contato com a memória do grupo de referência familiar - que traz em si a vivência experienciada em outras épocas - as crianças são, então, impulsionadas a sair do pensamento de seu próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças e, a partir daí, reconhecendo transformações e permanências (SIMAN, 2003, p.125).

Embora partir da realidade do aluno seja importante para construir uma leitura de passado, não se deve perder de vista que tal atitude só prospera na medida em que é posta em relação com outras realidades. Lana Siman considera importante esse movimento de descentralização do olhar do sujeito, pois permite que o mesmo possa ampliar sua percepção acerca de vários acontecimentos que muitas vezes localizam-se em outros tempos e espaços. Ou seja, deslocar o foco

sobre si, e de forma especial sobre suas Memórias individuais ou de seu grupo social, possibilita que a criança avance nas discussões, ou mesmo nas explicações causais, que envolvam o trabalho com a Memória histórica.

O encontro com o outro representa uma experiência extremamente formadora no que tange a construção de critérios de sentidos e significados que constituem o espaço semântico do aluno, elementos fundamentais de orientação que influenciam toda interpretação que este possa fazer do mundo. Rüsen (2009) ressalta que o homem possui uma necessidade natural por orientação, talvez daí derive seu interesse pela passagem do tempo. A evocação do passado e das experiências nele vivida compõe um cenário cultural de orientação que vai além da simples ação imediata, ou seja, ela se abre para uma perspectiva de futuro.

É nessa base de pensamento histórico que a Memória opera. De acordo com Rüsen, o conhecimento histórico decorre das interpretações de nossa experiência do tempo passado. Isso significa dizer que nós estabelecemos um diálogo com o tempo capaz de fortalecer nossa 'consciência histórica'. Para o autor essa constitui

uma forma específica de memória histórica. Está enraizada nela (...) A especificidade da consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal — na qual o passado está relacionado com o presente e através do presente com o futuro — é desenhada de modo mais elaborado e complexo (RUSEN, 2009, p.6).

A consciência histórica, dessa maneira, é uma forma de orientação do presente, e sobretudo do futuro, ancorada nas interpretações de experiências passadas. No entanto, Memória e consciência histórica não são a mesma coisa. A Memória consiste numa relação imediata do tempo presente com o passado, ela perpassa muitas vezes pelos caminhos da imaginação, ao passo que a consciência

histórica, cuja ação se pauta no ato cognitivo, possui mediações entre os tempos focando de forma especial no tempo futuro (RUSEN, 2009).

Assim, a construção de sentido, segundo Rüsen, perpassa a percepção das experiências do passado e sua interpretação no tempo presente. Esses diálogos entre tempos geram sentidos de orientações motivadores de causas futuras e tais orientações podem ser internalizadas - como, por exemplo, a incorporação identitária - ou externalizadas - quando essas orientações se convertem em práticas concretas.

O pensamento histórico, mobilizado pela Memória histórica, é capaz de formar identidade numa perspectiva temporal, até mesmo como forma de conter as mudanças que ameaçam o entendimento do mundo e do futuro. É comum um grupo fortalecer seus laços de identidade para reforçar suas concepções, valores e ideias. Assim, a identidade pode ser considerada uma conquista da consciência histórica, cujo procedimento de criação de sentido se faz através da evocação da Memória na sua relação temporal de experiência do passado à expectativa de futuro.

O saber histórico escolar está sempre fundamentado em uma experiência do tempo específica, cuja construção de sentido se vincula às experiências de cada sujeito ou sociedade, gerando diferentes narrativas acerca do passado. Por esse motivo, não faz sentido uma educação que prescindir da reflexão do procedimento histórico, na qual as operações envolvendo as práticas de Memórias ocupam lugar de destaque.

Para Paulo Knauss (2005), a trajetória do ensino de História revela uma falta de compromisso com os procedimentos que abrangem a teoria da História, ou seja, com aquilo que sustenta a formação do pensamento científico. Sob esse ponto de vista, o saber histórico escolar muitas vezes direcionou a aprendizagem

de conteúdos - em alguns casos exigindo-se apenas sua memorização -, sem que com isso mobilizasse as habilidades necessárias para construção do conhecimento histórico, em que pese a construção de narrativas acerca da experiência temporal com relação às experiências passadas.

Lana Siman afirma que essa forma de abordagem em torno do conhecimento histórico que valoriza a construção da 'história-problema' substituiu a concepção de História tradicional. Nesse sentido,

a história-problema procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades (SIMAN, 2003, p.114).

O diálogo entre tempos na formação do pensamento histórico pode, e deve, ser estimulado pelas operações de Memória. Através dela é possível criar um ambiente de inteligibilidade do passado para o aluno, pois muitas vezes esse passado é apresentado de forma unívoca e incompreensível, sem qualquer ponto de apoio que ofereça uma ideia de distância quanto a sua realidade presente. Do contrário, quando se parte das Memórias do aluno e do grupo ao qual ele pertence, e em seguida se avança num tempo anterior ao de sua existência, a criança consegue dimensionar esse passado de forma mais consistente. No entanto, esse exercício de entendimento temporal só se torna possível quando as operações de Memória são trabalhadas em sala de aula, reconhecendo, como Sonia Miranda (2009) diz, toda polifonia que chega à escola. Para isso, porém, é preciso evitar as armadilhas da prescrição.

Jorn Rüsen também ressaltou a importância que o diálogo entre os saberes escolarizados e não escolarizados tece. Para o autor, "no campo dos interesses constitutivos existe já uma experiência do passado. Ela é substancialmente diferente das experiências metodicamente tratadas no campo do pensamento

histórico elaborado" (2009, p.188). Isso significa que o aluno produz uma concepção de tempo passado antes mesmo de ter esse pensamento elaborado formalmente na escola, algo que faz parte de nosso desejo natural de entendimento da alteridade, do que é desconhecido. A explicação para o que lhe é estranho é permeada de valores e concepções plurais dos diversos grupos sociais do qual o sujeito está inserido. Negar tais experiências, de forma especial negar suas Memórias, significa fechar os olhos para uma forma de entendimento do mundo.

O discurso da Memória muitas vezes é suprimido por uma concepção de Memória divorciada do próprio campo da História - distanciando-se do campo procedimental e de construção de sentido. Essa abordagem desejável da História, capaz de mobilizar uma consciência crítica, torna-se possível, segundo Keith Jenkins (2004), através da historização da História. Ou seja, provocar uma reflexão acerca de por que o conhecimento foi construído dessa maneira e por que o estudamos assim. Lana Siman considera que, nessa mesma direção, se oferecermos ao aluno uma educação que proporcione uma tomada de consciência quanto a sua historicidade e a de seu grupo, relacionadas a outras historicidades, estaremos estimulando o desenvolvimento de competências capazes de formar o pensamento histórico.

No caso dos livros didáticos de História, as duas dimensões conceituais aqui refletidas se cruzam e se dialogam de muitas maneiras, cada qual com proposições epistemológicas específicas. Embora Suzane Citron (1990) afirme que o ensino de História esteja enraizado num tradicional discurso historiográfico de formação nacional, essa mesma autora vê no trabalho procedimental da História a chance de romper com todo tipo de dogmatismo que

permeia a sociedade. Assim, o diálogo com a Memória constitui um campo fértil para diferentes formas de construção de sentido.

Essa postura de redimensionamento de olhar sobre o passado e sobre o conhecimento histórico torna-se um excelente ponto de partida para uma reflexão acerca da importância do estudo da História para a vida da criança. Porém, esse entendimento só se faz na relação mediadora da criança com os outros indivíduos e com o seu meio, e não propriamente através de um discurso histórico científico posto. Paulo Knauss (2005) aponta que, ao se considerar o conhecimento histórico como construção intelectual, aberto a múltiplas interpretações do passado, é possível superar a noção de História como sinônimo de fatos, ou conteúdos específicos, do passado.

Dessa maneira, quando o saber histórico escolar, mobilizado pela discussão procedimental da História e das operações de Memória, possibilita um novo olhar sobre o passado e sobre a História, ele se torna capaz de conferir ao aluno um lugar de protagonismo na História. Do contrário, quando essa relação com as práticas de Memória é rompida, ou silenciada, o conhecimento histórico é capaz de afastar o aluno da composição da mesma. Isso significa dizer que o ensino de História constitui-se como campo aberto a todo tipo de reflexão acerca da construção de identidade dos alunos, bem como de todas outras possíveis histórias.

Se para o ensino de História as dimensões de História e Memória são unidades associadas e imbricadas, por outro lado elas dizem respeito a dimensões conceituais distintas que precisam ser bem compreendidas para que sua exploração didática em sala de aula seja potencializada. Para entender como a relação entre os dois campos de saber são abordadas no ensino de História em nosso país, procurei, nesse percurso de pesquisa, analisar os livros didáticos em

circulação no Brasil, de forma particular aqueles inscritos e aprovados pela avaliação do Programa Nacional de Livros Didáticos do Ministério da Educação. Para assim compreender, ainda que de forma panorâmica, o lugar que a Memória e suas operações ocupam no saber histórico preconizado por um tipo contemporâneo de mercadoria que se converteu em uma das mais importantes ferramentas de suporte didático e formação de professores: o livro didático.

UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APROVADOS NO PNLD 2011: A MEMÓRIA EM FOCO.

O livro didático como produção cultural

Este capítulo tem por finalidade dialogar com as coleções de História aprovadas recentemente pelo PNLD 2011 e, assim, alcançar um olhar de conjunto sobre esses livros no que se refere à reflexão valorativa, ou não, das operações de Memória como procedimento constituinte do saber histórico escolar. Cabe inquirir, para o conjunto de coleções aprovadas e em circulação no território nacional, em que medida Memória e História são - ou não - abordadas intencionalmente, pelos autores das obras, como unidades conceituais conexas, mas que guardam especificidades do ponto de vista de sua epistemologia e possibilidades de didatização.

No entanto, antes de adentrar essa parte analítica sobre as coleções didáticas de História, considero necessário entender o livro didático como produto cultural e tentar, assim, focalizar aspectos centrais de seu processo de produção enquanto mecanismo presente em uma das políticas públicas de grande projeção nacional, o Programa Nacional do Livro Didático.

Os livros didáticos são dos mais populares instrumentos pedagógicos impressos utilizados no âmbito escolar. Muitas pessoas os consideram um depósito de conteúdos, mas sua função principal é auxiliar o processo de formação e aprendizagem. Alain Choppin afirma que os livros didáticos são verdadeiras ferramentas polifônicas que "podem variar consideravelmente

segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização" (2004, p.553).

Para o historiador, ele desempenha, efetivamente, quatro funções fundamentais: a primeira resvala na sua 'função referencial', ou seja, o livro didático como código curricular cujo conteúdo alude a competências e saberes que um determinado grupo social considera ser importante resguardar e transmitir aos mais jovens; a segunda função recai no seu aspecto 'instrumental', em que sua produção também lança mão de métodos de aprendizagem a fim de favorecer, por meio de diferentes atividades e abordagens, a apropriação de procedimentos para construção do conhecimento; outra função, e segundo Choppin é a mais antiga, remonta a seu aspecto 'ideológico'. O livro didático, no contexto de formação dos estados nacionais, foi um dos mais poderosos veículos de produção e consolidação de identidades, ressaltando sempre os valores culturais de uma pequena, porém poderosa, parcela da sociedade. Por último, e não menos importante, o livro didático possui função 'documental', ou seja, ele possibilita a formação crítica do aluno ao estimular, por meio de sua gama de textos e imagens, uma leitura que problematize seu material. Em síntese, Choppin alega que

As funções atuais do livro didático são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos (2004, p. 307).

O pesquisador ainda afirma que a literatura escolar formou-se sob três gêneros, possuindo caráter "religioso" - sobretudo no Ocidente, onde o cristianismo teve forte influência cultural -, em que se mantinha a estrutura

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

típica de "pergunta e resposta", comum à educação catequética; caráter "didático", normalmente usado nos meios escolares; e o caráter "de lazer", que não necessariamente vinculava-se ao espaço educativo; era de natureza mais recreativa e dinâmica. No entanto, Choppin adverte que as fronteiras entre elas muitas vezes mostraram-se fluidas, de forma que, com o passar do tempo, os próprios livros didáticos assumiram características próprias da literatura de recreação, com o intuito de tornar o ensino mais atraente para os alunos.

O fato de o livro didático possuir diferentes finalidades, em diferentes épocas e sociedades, reforça sua natureza de objeto transmissor de valores, condutas e ideias. Não obstante, esse suporte também tem fortes implicações políticas. Verena Garcia, ao estudar os manuais escolares de pós-Segunda Guerra Mundial, os considerou materiais reveladores da 'autobiografia dos Estados Modernos' (GARCIA, 2000 in: Bittencourt, 2004, p.303). Dessa maneira, os livros didáticos eram importantes instrumentos de controle ideológico e intervencionista por parte do governo.

Décio Gatti (2004), em sua pesquisa de doutoramento, esteve em contato com diversos livros didáticos de História, dos ensinos fundamental e médio, publicados entre as décadas de 1970 e 1990, com o objetivo de analisar as mudanças nos conteúdos e nos formatos editoriais ocorridas nesse intervalo de tempo. Segundo o historiador, fica evidente o caráter dinâmico que esse suporte didático assume perante suas escolhas e seleções do que deve ser estudado em cada período.

Sonia Miranda e Tania de Luca (2004), assim como outros estudos nessa direção, apontam um forte controle ideológico na literatura escolar exercido pelo Estado durante a ditadura militar no Brasil, por exemplo. Para as pesquisadoras, tais produtos adquiriram, naquele contexto, um caráter desmobilizador do

pensamento crítico. Afinal, estimular a problematização e a formação da consciência histórica representava um sério risco à estabilidade do governo. Essa afirmativa nos permite assegurar que o livro didático é uma importante ferramenta ideológica, em que é possível prescrever todo tipo de valor e formas de conduta.

Desta forma, o livro didático não pode ser entendido como objeto inocente e imparcial. Ele carrega, na sua produção, uma série de intencionalidades que definem sua estrutura final, assim como os meios por onde ele irá circular, e por quem será consumido. Não obstante, o livro não foi criado por um ser mítico, mas por uma pessoa real e histórica, cheia de razões, motivações, emoções, etc. Seu autor, ou conjunto de autores, representa, por meio de suas escritas, uma realidade tal como ele enxerga ou como deseja que todos acreditem. Ou seja, o autor de livro didático é protagonista de seu tempo, capaz de modificar, através de seu olhar, a realidade tal como deseja. Isso implica selecionar o que será discutido na obra e o que dela não fará parte, o que será silenciado (CHOPPIN, 2004).

Circe Bittencourt (2004) realizou um estudo aprofundado sobre os primeiros autores de obras didáticas no Brasil, e os classificou em gerações. A 'primeira geração', fortemente vinculada ao contexto Imperial, não se preocupava com o ensino de 'primeiras letras', como diz a autora. Sua atenção se voltava para o ensino superior da elite, ao passo que a 'segunda geração', fortemente influenciada pelas transformações políticas em torno da implantação da República e de seu discurso nacionalista, pôs-se a produzir manuais para os professores a fim de propagar um novo conceito de 'cidadão brasileiro'. A historiadora pesquisou o perfil dos autores pioneiros e inferiu que todos, sobretudo os ligados

à primeira geração, possuíam estreitas relações com a elite intelectual e política do Estado. Em suas próprias palavras, Circe Bittencourt revela que

Tais autores possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam "no lugar" onde este mesmo saber era produzido.(...) O "lugar" de sua produção situava-se junto ao poder e realizava-se para consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional (2004, p.481).

Isso significa dizer que os primeiros autores de obras didáticas, à luz de Circe Bittencourt, seguiam, fielmente, os programas educacionais propostos pelo Estado para todo o território nacional. Somente durante as regências, houve maior liberdade para a produção de obras didáticas locais. Posteriormente, a segunda geração - inserida num governo Republicano - teve o desafio de driblar todos os conflitos ideológicos de uma nação que se formava, encontrando, sobretudo, um novo sistema educacional, não mais restrito aos filhos da elite. A diversidade do público exigiu também um novo enfoque para os livros, tornando-os mais heterogêneos.

No Estado Novo, a educação assumiu lugar privilegiado como veículo formador e legitimador da nacionalidade brasileira. Logo, todo o material didático teve seu controle reforçado pelos setores políticos, gerando, nesse mesmo período, a primeira política pública para o livro didático (MIRANDA & DE LUCA, 2004). Só a partir da segunda metade dos anos 80, em meio a tantas transformações, como no campo da política - redemocratização do Brasil - e das pesquisas historiográficas, que o livro didático passou a ser discutido em suas especificidades culturais e pedagógicas na relação com sua longa duração.

Em nosso país, o livro didático tornou-se um indicador da qualidade da educação brasileira, e, de certa maneira, essa concepção aumentou a responsabilidade no tratamento e rigor dado esse tipo de publicação. Pode-se dizer que o controle sobre a produção didática que circula em território nacional não é recente: no governo getulista e, de forma mais impositiva, no período de ditadura militar, a censura era largamente utilizada como estratégia de submissão do conhecimento a ser divulgado. Hoje, o controle segue outras razões ideológicas - muito em função das mudanças ocorridas nos planos político e social. Contudo, ainda assim, os livros didáticos estão vinculados às demandas do Estado brasileiro.

Durante o processo de redemocratização, surgiram novas políticas educacionais que defendiam uma educação mais universalizante, de forma que, ao Estado, coube alguns investimentos e a criação de órgãos de apoio, como FAE (Fundação de Apoio ao Estudante), além de outros tipos de infraestrutura, como o fornecimento de merenda escolar e de material didático. Este último tornou-se possível em 1985, através do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cujo principal objetivo consistia em subsidiar o trabalho pedagógico por meio da distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos da educação pública. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) investia na compra de livros, aquecendo, cada vez mais, o mercado editorial. Posteriormente, em 1995, iniciou-se o processo de avaliação pedagógica trienal das obras didáticas produzidas e adotadas pelo governo via PNLD, com o intuito de estabelecer um referencial para os professores sobre a qualidade do livro a ser escolhido, a partir da criação do "Guia do Livro Didático". Esse processo de avaliação das obras inscritas no PNLD provocou mudanças substantivas no perfil dos livros didáticos até então produzidos no Brasil, sobretudo no que se refere à presença e veiculação de

distintas formas de preconceito e reforço de estereótipos que caracterizaram as produções didáticas de História durante décadas.

De qualquer forma, mesmo com tantas mudanças no perfil dos livros didáticos, pode-se considerar que eles, ainda hoje, cumprem um papel importante no exercício do trabalho docente, seja como suporte de conteúdos, seja como eixo para preparação de aulas e formação do professor, ou mesmo como fonte de leitura para os estudantes. Embora essa pesquisa não se dedique propriamente à compreensão dos usos do livro didático, considero importante lembrar o lugar desse instrumento didático no cotidiano escolar.

A historiadora Yara Alvim (2010) analisa que os impactos produzidos pelo sistema de avaliação do PNLD trouxeram grandes reflexões entre editoras e público consumidor, bem como melhorias à política do livro didático. O livro didático deu origem a todo tipo de crítica quanto aos reordenamentos paradigmáticos e pedagógicos, ao aperfeiçoamento do material e das imagens, enfim, de todos os elementos que pudessem melhorar sua qualidade.

A política de avaliação também ocasionou mudanças profundas no setor editorial, visto que toda produção de livros didáticos buscava adequar-se aos critérios de avaliação do PNLD. Para Yara Alvim, o processo contribuiu para mudanças teórico-metodológicas no que se refere especificamente aos livros destinados ao ensino de História. Algumas das críticas aos livros dessa área detinham-se na abordagem de caráter eurocêntrico e biográfico, cuja tradição acompanhava os próprios currículos escolares. As transformações nos materiais didáticos ocasionadas pelos critérios de avaliação do PNLD vinham endossadas por um contexto de intenso debate em torno do saber histórico escolar. Muitas pesquisas buscavam repensar o ensino de História no que tange às metodologias, ao enquadramento curricular - tradicionalmente focado no que Jean Chesneaux

(1995) chamou de quadripartismo histórico - e à própria configuração dos livros didáticos.

As análises realizadas por Sonia Miranda e Tania de Luca (2004), a partir do programa de avaliação do PNLD de 2005, permitiram que tais autoras reafirmassem o atual cenário de mudança no ensino de História. Sobre as transformações geradas nos livros didáticos de História, as pesquisadoras ressaltam os cuidados, por parte de autores e editores, em relação aos reforços de estereótipos ou juízo de valor que pudessem resultar numa exclusão da obra. Nesse sentido, o PNLD contribuiu para um ensino de História mais plural, com diferentes abordagens teórico-metodológicas, mobilizando múltiplas perspectivas pedagógicas, valorizando todos os tipos de saberes, e, sobretudo, rompendo com a tendência tradicional de uma História globalizante e normativa. Para exemplificar essa pluralidade, as autoras apresentaram três possibilidades de abordagem histórica encontradas nos livros didáticos de História do PNLD 2005: informativa, procedimental e global, cada qual valorizando uma forma particular de formação histórica.

De qualquer forma, cabe lembrar que a escrita dos livros didáticos de História, embora opere com certa liberdade, responde aos efeitos do mercado que, por sua vez, colocam limites às renovações. Assim, os autores de livros didáticos mantêm-se submetidos à lógica do mercado editorial que está, de toda forma, vinculado aos critérios estabelecidos pelo Estado, seu maior comprador.

Se traçarmos um percurso das inovações teóricas que acompanharam os livros didáticos brasileiros, será possível identificar, na maior parte deles, a passagem de uma abordagem eminentemente política e oficial, em 1960, para uma discussão de base econômica nas décadas de 1970 e 1980 e, a partir de 1990, uma entrada forte nas temáticas ligadas à História Cultural. Claro que essas

divisões não são estanques. Muitas perspectivas das décadas anteriores permanecem no século XXI, a maioria delas com uma nova roupagem. Essas modificações, no que tange à abordagem desenvolvida em um livro, estão vinculadas às próprias transformações curriculares impostas pelo PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Por exemplo: a introdução da lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afrobrasileiras e indígenas, fez com que as editoras se adequassem ao edital sustentado pelo Ministério da Educação.

Segundo Décio Gatti (2004), e a partir das suas entrevistas com os autores e editores de obras didáticas, é possível dizer que a construção dos conteúdos expressos nos livros resulta de uma soma de fatores para além transposição de saberes científicos ao universo escolar e das inovações dos PCNs; contempla, também, as demandas da sociedade e a valorização de certas temáticas pela mídia, hoje veículo de grande força narrativa.

Por esse motivo, segundo a historiadora Circe Bittencourt (2004), o livro didático constitui-se como objeto cultural - embora muitas vezes essa especificidade não seja levada em conta - cujos valores e produção de sentido são múltiplos e diversificados, e, invariavelmente, estão relacionados aos processos de produção, circulação e consumo desse material. Por assumir essa característica multifacetada, é plausível dizer que o livro didático, além de suporte para construção de conhecimento, também é um poderoso veículo ideológico e comercial.

Nesse sentido, considero o livro didático um objeto em travessia, em que pese sua circulação e envolvimento nos campos da cultura, da sociedade, da educação pedagógica e do mercado editorial. Por essa mesma razão, esse suporte, muitas vezes, ocasiona um nó de tensão entre os setores que o

permeiam. À guisa de exemplificação, nem sempre as perspectivas pedagógicas estão de acordo com as mercadológicas. Ou seja, os processos de produção, circulação e consumo do livro didático nem sempre se fazem de forma harmônica entre seus agentes (BITTENCOURT, 2004).

Pesquisadores da área, como a já citada Circe Bittencourt, consideram que, nas últimas décadas, o enfoque dado ao livro didático enquanto produto de consumo tem aumentado consideravelmente. Em seu livro intitulado "Ensino de História- fundamentos e métodos" (2004), a autora atribui ao livro didático o *status* de mercadoria, visto que esse produto está fortemente vinculado aos sistemas editorial e comercial, gerando, inclusive, outra forma de produção. Durante um determinado tempo, o autor de livro didático se responsabilizava pela criação da obra em sua totalidade; atualmente, essa produção apresenta-se fragmentada, pois agrega coautores com papéis específicos na formulação da obra. Ou seja, com a aceleração típica do mercado na contemporaneidade, somada aos avanços tecnológicos, tornou-se necessária a divisão de funções especializadas em torno da produção de obras didáticas, tanto na escrita do texto principal, quanto nas orientações adotadas no Manual do Professor, na composição de atividades, na editoração de imagens, na formatação do trabalho, na revisão, na pesquisa, etc. Isso nos permite dizer que o livro didático aquece o mercado editorial, sobretudo no Brasil - onde a política de distribuição de livros didáticos para escolas públicas constitui uma referência mundial -, a partir de uma nova lógica de fabricação que, além de revelar múltiplos olhares (nem sempre harmônicos) em uma mesma obra, também traz à cena todo o jogo de sedução e rentabilidade produzido por esse tipo de mercado.

É importante lembrar que, desde 1997, o MEC, através do PNLD, compra e distribui livros didáticos para todo o território nacional. Só em 2011 e 2012 -

compras realizadas a partir da última avaliação estabelecida pelo PNLD -, foram comprados mais de 300 milhões de exemplares.² Os altos investimentos do governo explicam a razão pela qual as editoras se empenham para atender às recomendações fixadas pelo MEC através dos PCN e LDB.

Pode-se dizer, contudo, que, hoje, há até certa liberdade quanto ao repertório de conteúdo e abordagem adotados por um livro. No final do século XIX e em uma parte considerável do XX, toda e qualquer alteração, seja imagem ou texto, era proibida por contrato, o que garantia maior controle do Estado na produção (BITTENCOURT, 2004). Essa mudança no processo de produção do material didático nos permite perceber as transformações ocorridas nas relações entre editores, autores e Estado.

Selva Fonseca (1993) dedicou-se, em um de seus livros, à reflexão acerca da indústria cultural dos livros didáticos no Brasil. Para a historiadora, o processo de "massificação" do ensino, na década de 1970, foi fundamental para expansão do mercado editorial. A distribuição de livros didáticos pelo Estado não só direcionou um formato de currículo como fez o setor livreiro crescer significativamente. Assim,

a indústria cultural e a educação, sobretudo a partir da reforma educacional, estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura. Este projeto beneficiava a acumulação de capital, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses multinacionais no Brasil e na América Latina (FONSECA, 1993, p.139).

Esse controle curricular através da produção de livros didáticos, sobretudo nos períodos de censura militar, tornou-se importante mecanismo de

² <http://www.fn-de.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos> acessado em 29 de maio de 2012.

reprodução de saberes: no caso específico do ensino de História, a imposição de uma Memória oficial da nação excluía, de suas narrativas, muitos grupos sociais. A simplificação da História, nos livros, conduzia os alunos a um único discurso possível. Com o processo de redemocratização, foi possível constatar um movimento de renovação de conceitos, linguagem, apresentação e procedimentos pedagógicos na produção didática.

Particularmente no ensino de História, a introdução de temas até então pouco abordados ganhou espaço no mercado editorial. Pode-se dizer, a partir dessa afirmativa, que o papel da indústria cultural tornou-se fundamental na definição de "o quê" e "como ensinar" História no Brasil. Até mesmo porque os livros continuam, inclusive nos dias de hoje, ocupando lugar central no cotidiano escolar.

Por conta da dinâmica em torno do mercado editorial, muitas pesquisas sobre livros didáticos tornaram-se mais pulsantes no Brasil, embora Choppin afirme que esse interesse, de forma geral, remonta a, aproximadamente, uns 30 anos. Segundo o autor, as pesquisas elaboradas anteriormente preocupavam-se em discutir o conteúdo trazido pelos livros didáticos, pois

quase a totalidade da produção científica relativa à história do livro e das edições didáticas recai sobre os dois últimos séculos de nossa História, período no qual são forjadas as identidades nacionais, quando se constituem as nações modernas (2004, p.555).

Logo, não é por acaso que as pesquisas tenham se concentrado na análise de conteúdos dos suportes didáticos, pois eles estavam fortemente vinculados à produção de um discurso oficial e, invariavelmente, ficavam submetidos a todo

tipo de controle advindo do Estado. Hoje, por vivermos em situações políticas e ideológicas diferentes das citadas anteriormente, os pesquisadores mudaram seu foco de interesse sobre o livro, buscando, agora, perceber todas as etapas que constituem sua fabricação, sua circulação e seu consumo.

O livro didático de História conquistou lugar possível como campo de análise, aprofundando ainda mais as reflexões relacionadas ao saber histórico escolar. Ou seja, ampliou-se o interesse sobre a didática da História, no que se refere às suas funções empírica, reflexiva e normativa (MIRANDA & DE LUCA, 2004). A visão homogeneizante da História cedeu lugar a múltiplos, e possíveis, diálogos. Ou, como Sonia Miranda e Tania de Luca apontaram, as pesquisas em torno dos manuais didáticos de História se estenderam

desde os planos de prescrição até as representações difundidas a seu respeito e os efeitos da consciência histórica dentro e fora da escola, sem desprezar os processos objetivos de apreensão do conhecimento histórico pelos alunos e a construção de conceitos dele derivados (2004, p.134).

A renovação acerca das pesquisas realizadas no campo dos livros didáticos tornou-se evidente no mundo científico após a década de 70, quando os principais sistemas educativos mostravam suas fragilidades no Ocidente. Sob tais condições, muitos pesquisadores começaram a questionar os conteúdos e metodologias de ensino presentes nos manuais escolares. No caso específico do ensino de História, muitas problematizações foram levantadas em torno da epistemologia do campo. Questionamentos acerca do discurso, da autoria, dos procedimentos históricos, da seleção de conteúdo e dos métodos de aprendizagem presentes nos livros didáticos tornaram-se alvo de muitas discussões e análise. No entanto, com os avanços no campo historiográfico, a partir da década de 80, sobretudo no que se refere ao interesse crescente pela

"História das Mentalidades" e a conquista de novos objetos como fontes de pesquisa legítimas, o livro didático passou de suporte meramente 'ilustrativo' para assumir função instrumental (CHOPPIN, 2004).

Memória e História nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2011

Embora se observe uma tendência mais recente, no campo investigativo sobre livros didáticos, relativa aos usos e apropriações dos livros por parte de professores, a pesquisa que proponho ainda volta-se, mais um pouco, a aspectos que recaem na análise de seu conteúdo. Considero que a distinção proposta entre dimensões conceituais centrais à operação histórica, e conseqüentemente ao seu ensino, ainda não foi suficientemente tematizada em termos da pesquisa e, por essa razão, reiterar a análise de conteúdo e conseqüentemente do texto didático tende, ainda, a oferecer contribuições significativas para o campo da formação de professores. Isso significa dizer que não se trata de um conteúdo qualquer, mas de uma relação epistemológica que permite aprofundar a compreensão acerca das aprendizagens escolares e da natureza do saber histórico escolar. Essa reflexão se pautará nas coleções de História destinadas ao Ensino Fundamental que foram inscritas e aprovadas pela avaliação do PNLD 2011.

Os dados que serão apresentados e refletidos aqui compõem um quadro de 16 coleções didáticas de História, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, gerando um total de 64 livros analisados. Minha intenção não é expor cada obra em suas minúcias, mas lançar sobre elas um olhar de conjunto sobre como a

discussão da Memória tem sido enfrentada nas obras didáticas de História. Em alguns casos, considerarei a própria ausência de discussão fator de análise importante. Logo, o olhar geral sobre a discussão será apoiado em números, porém sustentados em exemplos retirados nos livros. Em alguns casos, os manuais do professor irão compor um quadro de exemplificação e análise da proposta teórica da coleção, por dois motivos especiais: primeiro, porque de acordo com o último edital lançado pelo PNLD, pela primeira vez o Manual do Professor entrou como elemento de exclusão de uma obra. Assim, esse suporte pedagógico recebeu mais atenção por parte da equipe de elaboração. E, segundo, porque, através do Manual do Professor, é possível perceber a fundo as perspectivas teóricas valorizadas pelo autor, sobretudo no que se refere às orientações pedagógicas ali dispensadas.

Como esse material didático compõe o acervo oferecido às redes públicas do Brasil, através do PNLD, considero justo e necessário apresentar o perfil das obras avaliadas segundo o "Guia de Livros Didáticos - 2011", produto que serve de instrumento de escolha, por parte dos professores, do livro a ser adotado em sua escola. Embora o Guia traga informações densas sob diferentes pontos de vista que devem compor a análise de uma obra didática, farei recortes desse suporte daquilo que considero fundamental para minha pesquisa, ou seja, farei uma seleção do perfil metodológico dos livros quanto à perspectiva historiográfica e às estratégias didáticas apresentadas.

De acordo com o Guia, 94% das coleções aprovadas pelo PNLD 2011 têm, como perspectiva curricular, o tratamento da "História integrada", cuja abordagem assenta-se na cronologia eurocêntrica, incluindo, nessa narrativa, as Histórias do Brasil, da América e da África. Apenas uma coleção - que representa os 6,2% restantes - opta por uma abordagem de "História Temática",

ou seja, não prioriza as narrativas lineares, mas a problematização da História por eixos temáticos. Em relação à proposta pedagógica, o Guia ressalta que 75% das obras têm caráter "Informativo" em relação ao texto base. Nesse sentido, a formação pauta-se na erudição histórica, ou seja, os suportes didáticos, como textos complementares, imagens e documentos oficiais, são mobilizados para reforçar a ideia defendida pelo autor no texto principal. Portanto, o objetivo da obra é informar sobre fatos do passado sem um comprometimento de problematização desses fatos. Em 18,8% das obras recomendadas pelo Guia valoriza-se o lado "Procedimental" de formação do conhecimento histórico, ou seja, dão ênfase ao processo de construção das narrativas através da inferência das fontes: o procedimento torna-se aspecto central adotado no texto base, sem, contudo, ser harmônico em toda a obra. Já 6,2% das coleções valorizam o procedimento tal como as coleções anteriores, porém promovem a "Complexificação de Pensamento" através da crítica aos suportes de textos e imagens oferecidos, assim como os exercícios caminham nessa direção de reflexão.

Conforme indicado anteriormente, a proposta central deste capítulo é mapear o conjunto das coleções aprovadas pelo último PNLD. Contudo, por se tratar de um acervo muito particular e complexo, considero importante destacar o lugar do qual olho essas coleções e que, certamente, fez toda a diferença no percurso desta pesquisa. O fato de ter acompanhado todo o processo de avaliação dos livros didáticos de História, na condição de assessora de área, vinculada à UFJF, me permitiu enxergar o conjunto das coleções em seus múltiplos aspectos que pautaram a construção do "Guia de Livros Didáticos de 2011". Embora esta pesquisa tenha uma proposta de análise focada na discussão do campo da Memória, deve-se considerar que conhecer outros pontos de

construção conceitual dos livros inscritos no PNLD fez diferença no quadro final de análise.

Esse olhar de conjunto sobre as obras é, hoje, um dos principais desafios do PNLD na hora de produzir o Guia, visto que muitos professores, em todo território nacional, partem apenas desse suporte para escolher seu material didático. Para evidenciar o processo de análise que pautou esta pesquisa, e assim propiciar um olhar panorâmico sobre as obras, juntamente com os gráficos que compõem o corpo deste capítulo, tornou-se necessária a produção de um quadro quantitativo que fosse capaz de revelar as frequências com que o tema da História e da Memória aparecem em cada coleção didática, para que, assim, fosse possível estabelecer uma unidade de significação tanto das regularidades quanto das ausências dessa discussão no livro do aluno e no Manual do Professor.

O quadro de análise consiste, portanto, num levantamento quantitativo das frequências da discussão conceitual e procedimental do campo da História presentes no texto base de cada livro. Como o foco desta pesquisa concentra-se, substantivamente, na análise do campo da Memória, para a composição do quadro sua análise se estendeu para além do que é evidenciado no texto base, buscando perceber como essa discussão se configura em toda a coleção. Para isso, ampliou-se o olhar para as atividades, os textos complementares, o Manual do Professor e as indicações bibliográficas constantes de cada volume.

Observando o quadro a seguir, é possível perceber, a partir de um olhar de conjunto, que a definição de História é, em geral, tópica, pouco desenvolvida e, em sua grande maioria, restrita ao livro de 6º ano. O campo da História, em seu sentido procedimental, na maioria das coleções, é secundarizado, o que abre espaço para a fixação de uma visão de História como narrativa acontecimental e absoluta. Já a Memória, em sua dimensão de epistemologia e potência de

aprendizagem, na medida em que permite o estabelecimento de pontes com o universo sensível do aluno, é francamente secundarizada, senão silenciada, em boa parte das coleções, saltando aos olhos o fato de que se verifica uma dissonância entre texto base e exercícios.

Em relação à frequência da temática da Memória nos manuais do professor é possível dizer que ela se ancora mais em indicações bibliográficas, apoiadas em autores de referência na discussão do campo, que na orientação didática capaz de fortalecer o processo de ensino para educação da Memória.

Coleções	Quantas vezes uma definição de História aparece no texto base?	Quantas vezes a temática da História, em seu sentido procedimental, aparece no texto base?	Quantas vezes a temática da Memória, em sua especificidade, aparece no texto base?	Quantas vezes a temática da Memória aparece nos exercícios e propostas de atividades para os alunos?	Quantas vezes a temática da Memória aparece no manual do professor, em sua especificidade?	Quantas vezes o tema da Memória aparece em referências bibliográficas para o professor?
História	6º. 1 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. 1 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 1 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 1 7º. 1 8º. - 9º. -
História das Cavernas ao Terceiro Milênio	6º. 1 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 3 7º. 1 8º. - 9º. -	6º. 1 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 6 7º. 1 8º. 2 9º. 2	6º. 3 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 2 7º. 2 8º. 2 9º. 2
História e Vida Integrada	6º. 1 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 2 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 3 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -
História em Documento	6º. 1 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 5 7º. 2 8º. 2 9º. 1	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 6 7º. 5 8º. 4 9º. 6	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. 1 7º. 1 8º. 1 9º. 1
História em Projetos	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -	6º. - 7º. - 8º. - 9º. -

História, Sociedade e Cidadania	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. – 8º. – 9º. –
História Temática	6º. 1 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. 7 7º. 4 8º. 3 9º. 4	6º. 5 7º. 1 8º. 1 9º. –	6º. 15 7º. 6 8º. 4 9º. 4	6º. 3 7º. 2 8º. 2 9º. 1	6º. 4 7º. 3 8º. 3 9º. 2
Navegando pela História	6º. 1 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –
Novo – História – conceitos e procedimentos	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. 1 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. – 9º. –
Para entender História	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. – 8º. 1 9º. –	6º. 4 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –
Para viver juntos – História	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 3 7º. – 8º. 1 9º. 1	6º. 3 7º. – 8º. – 9º. 1	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –
Projeto Araribá	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. 1 8º. 2 9º. 3	6º. 2 7º. – 8º. 1 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. 1 9º. –

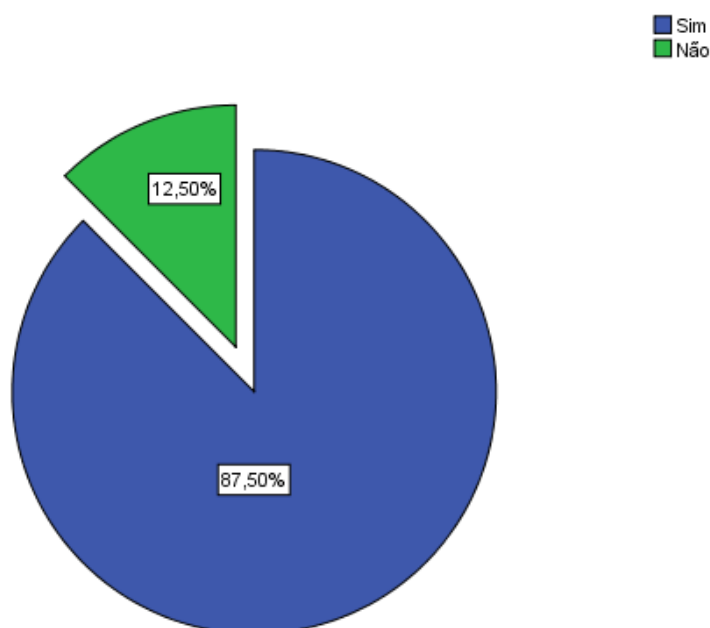
Projeto Radix	6º. 1 7º. – 8º. 1 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. 1 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. – 9º. –
Saber e Fazer História	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 4 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. 2 7º. 1 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –
Tudo é História	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –
Vontade de Saber	6º. 2 7º. 1 8º. 1 9º. 1	6º. 4 7º. 5 8º. 4 9º. 3	6º. – 7º. – 8º. – 9º. –	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –	6º. – 7º. – 8º. – 9º. 1	6º. 1 7º. – 8º. – 9º. –

Conforme ficou explicitado na introdução desta dissertação, meu olhar analítico sobre a discussão da Memória nos livros didáticos de História pautou-se em dimensões que considero correlatas ao conceito central. Tais dimensões foram categorizadas, conceitualmente, como "História", "Patrimônio" e "Relação Passado e Presente".

No primeiro movimento de análise sistemática das obras, parti do conhecimento e da análise conceitual do que é "História" para cada coleção aprovada. Esse movimento trouxe evidências importantes sobre a concepção de ensino de História que a coleção adota. Claro que essa pergunta isolada não bastaria para considerar ou classificar uma obra como tradicional ou inovadora, mas já traz indicadores interessantes do ponto de vista de valorização do campo e do ofício do historiador. Perguntas como essa nos conduzem ao caráter formativo que está por traz de cada obra: se o que se valoriza é apenas a erudição - não considerando esse "apenas" uma atividade simples ou de menos valor, porém evidencia, na maioria das vezes, uma única perspectiva narrativa - ou se a educação histórica baseia-se em nexos estabelecidos entre o procedimento histórico e o saber escolar de referência.

O gráfico abaixo revela a proporção com que tal dimensão conceitual aparece nas obras aprovadas:

O conceito de História é tematizado nos livros didáticos de História?



A disparidade entre as coleções que valorizam a dimensão conceitual como ponto de partida para a aprendizagem histórica e as que não discutem o conceito é notória. Isso nos leva a afirmar que, hoje, é uma tendência, entre as coleções, introduzir uma discussão do campo, mesmo que a tônica procedimental não seja característica principal da obra. Essa atenção maior dos autores em relação à discussão do campo tem a ver com as próprias inovações historiográficas e o crescimento das discussões em torno do ensino de História.

Algumas coleções lançam mão da literatura ou de contos populares para discutir, de maneira lúdica, o procedimento histórico, no que se refere à variação de pontos de vista que o campo pode suscitar. Por exemplo, as coleções "História

em Documento" e "História das Cavernas ao Terceiro Milênio", no livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, trazem o conto do budismo chinês "Face-de-Espelho" para discutir a ideia de verdade absoluta, pois, no conto, alguns cegos indianos, sem conhecer o animal elefante, tocam em partes diferentes do bicho para descrever sua aparência. Cada um, a partir do lugar onde estava e tocou, definiu o elefante de uma maneira, pois um tocou na perna, outro na cauda, outro na orelha e outro na tromba. Assim como no conto, não é possível termos o conhecimento total do passado. Ele sempre será compreendido nas partes que conseguirmos "tocar". Ou seja, inicia-se no aluno a ideia de que a História é uma seleção, respaldada, sempre, por uma fonte histórica.

O interessante dessa análise é perceber que, embora as duas obras utilizem o mesmo suporte didático para introduzir a discussão do campo, elas assumem perspectivas diferentes em suas abordagens. A primeira busca explorar o procedimento histórico com outros suportes e atividades que dialoguem com o campo, como no exemplo destacado abaixo:

O depoimento oral como documento Histórico

'Consegui logo emprego na casa da dona Cotinha e nessa família trabalhei dezoito anos. Foi lá que criei meus filhos (...). Chegava de noite do meu serviço, cozinhava feijão, ensaboava a roupa deles, lavava com água quente e no outro dia levantava cedo, pra fazer almoço e deixar pronto pra eles. Enchi bem o fogão de cinzas e naquele carvão miudinho botava dois tijolos e botava as panelas por cima. (...) Ganhava o sustento no tanque e no fogão. E engomava blusa, vestidinho, saião de linho, terno. Vinha pra lavar, passar, engomar e fazer tiotê nas rendas.'

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. P.395.

O depoimento acima foi gravado por uma pesquisadora. A entrevistada, uma senhora idosa, descreve como era sua vida por volta de 1930. Em que atividade ela trabalhava? Segundo o seu depoimento, o que podemos saber sobre a época? Que ideia seu depoimento nos sugere sobre a vida naquele tempo?

Já a segunda obra dedica maior parte a uma narração explicativa sobre o ofício do historiador no texto base. Dessa forma, fica evidente que, embora a discussão conceitual do campo esteja presente num livro didático de História, não é possível, apenas sob esse critério, classificá-lo como informativo ou procedimental; é necessário entendê-lo em sua completude para defini-lo quanto à metodologia de ensino-aprendizagem adotada. Outro exemplo nessa direção, e que pode nos conduzir a julgamentos precipitados se não nos aprofundarmos sobre a obra, acontece com a "História em Projetos". A coleção, embora siga uma linha procedimental, não introduz, explicitamente, a discussão do que é História, ou para que serve. Essa reflexão está diluída na coleção, ao trabalhar, por exemplo, com objetos da cultura material: na página 17 no livro do 6º ano, o aluno é convidado a imaginar sua vida há mais de 8 mil anos, época em que pedras, depois de lascadas, eram utilizadas como instrumentos variados, e, em seguida, o autor conduz os alunos a pensar o que é História, e se ela só se faz através da escrita deixada por sujeitos do passado.

Diferentemente do que acontece com "História em Projetos", a coleção "Tudo é História" traz a discussão do campo como apêndice da obra. A exposição sobre o ofício do historiador e para que serve a História está numa seção denominada "Manual do aluno", e, no sumário, evidencia a discussão do capítulo 1 - "A origem dos seres humanos". Assim, fica a cargo do professor explorar ou não essa parte conceitual do livro. A opção do autor em não explorar essa reflexão do campo pode ser percebida na ausência de atividades pedagógicas nessa direção.

Já na coleção "Vontade de Saber - História", a primeira unidade, "Estudar História é...", dedica-se inteiramente à discussão do procedimento histórico. É, inclusive, uma coleção interessante de se analisar, do ponto de vista da complexificação de abordagem e de formação de pensamento, pois a discussão do campo não se restringe ao livro do 6º ano, como acontece com a maior parte das obras didáticas. Em uma das partes, que traz a definição conceitual do campo, o autor diz:

História é a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Esse estudo envolve as realizações humanas, as transformações que ocorrem nas sociedades, bem como aquilo que mudou ou permaneceu semelhante ao longo do tempo. (vol. 6º, p.10)

Em outras partes, o conceito vem acompanhado da perspectiva teórica adotada pela coleção, onde se destaca que:

Cada pessoa pode interpretar os acontecimentos do dia a dia de uma maneira diferente. E essa diversidade é positiva. Já imaginou se todos pensássemos da mesma maneira? Provavelmente não haveria ideias novas. Os historiadores, quando estudam determinada sociedade, também podem interpretá-la de diferentes maneiras. Dependendo de sua concepção, métodos e das fontes de que dispõe, o historiador pode dar ênfase, por exemplo, a aspectos políticos, econômicos ou culturais. A ênfase em um ou mais desses aspectos possibilita ao historiador construir sua própria interpretação histórica a partir do enfoque escolhido por ele e da documentação analisada. (vol. 6º, p.10)

O diálogo com os alunos, nessa coleção, introduz uma discussão posterior de História própria dos *Annales*. Ela reforça o lugar de enunciação dos sujeitos e, por isso, considera que o historiador, ao construir o conhecimento histórico, não está isento do que o rodeia, de sua realidade, sobretudo ao admitir que "quando um historiador se depara com uma fonte histórica, ele já possui uma série de ideias, razões e emoções que interferem em sua análise e em sua interpretação"

(vol 6º, p.11). Essa perspectiva tem forte comprometimento com a formação da consciência histórica do aluno ao indicar seu lugar no mundo e a importância das suas experiências na sua capacidade de leitura do presente e de projeção do futuro.

Pode-se dizer que uma parte considerável das obras assemelha-se à coleção "História das Cavernas ao Terceiro milênio", pois traz essa discussão da História enquanto produção de conhecimento no plano informativo, e pouco explora, didaticamente, a problematização do campo. Entre essas, destaco aqui o "Projeto Araribá", que começa com uma "Introdução aos estudos históricos", lançando perguntas do tipo "Você já ouviu falar em fontes históricas? O que são?" (vol 6º, p.10). Ao expor imagens do cotidiano familiar em pinturas dos séculos XVII e XVIII e fotografias de 2002, lança as seguintes perguntas: "As imagens desta abertura podem ser tratadas como fontes históricas? Por quê?"; "O que, na sua opinião, um historiador faz?" (idem). No entanto, essas reflexões ficam restritas à parte introdutória e, quando são retomadas nas atividades, seguem o padrão tradicional de perguntas e respostas diretas, não permitindo a constituição, para o aluno ou para o professor, da dimensão do procedimento histórico, para além de sua dimensão de narrativa acontecimental. Portanto, reitera-se uma perspectiva de que a História é a narrativa do que se passou em outros tempos, entendendo-se, de um modo geral, esse tempo a partir de um grande fio narrativo e integrador acerca de uma suposta visão sobre a evolução do homem. Pouco se considera, na dimensão do ensino, a História enquanto um procedimento de estudo, com métodos investigativos e formas de problematização próprias e, portanto, como um modo de conhecimento.

Em "História e Vida Integrada", Marc Bloch é convidado para responder a pergunta "Para que serve a História?":

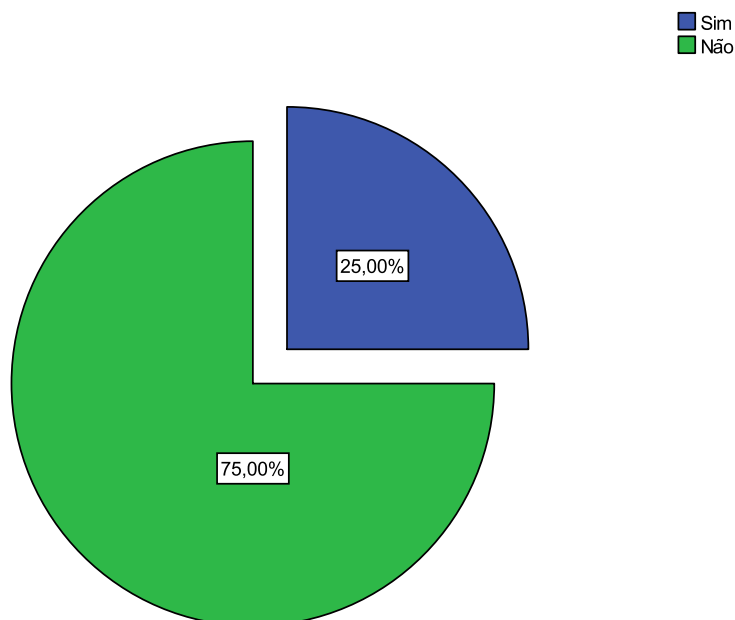
As evidências históricas oferecem as pistas para conhecer as sociedades do passado. E elas expressam determinada versão da História, de acordo com o ponto de vista do sujeito que a produziu. O relato de um escravo, por exemplo, traz a sua perspectiva do cativo, que será bem diferente daquela expressa pelo seu dono, o senhor. (vol. 6º, p.12)

No entanto, a perspectiva que atravessa a coleção tende à maior valorização de uma interpretação tradicional, eurocêntrica e factual da História. Enfim, o debate conceitual do campo historiográfico, embora seja uma tendência nas coleções, não significa dizer que naturalmente o procedimento ocupará lugar de destaque na obra. Como se observa no quadro de frequências, há, na maior parte das coleções, uma fragmentação na perspectiva formativa em relação à História, visto que, quando a discussão procedimental do campo aparece, não estabelece continuidade nos demais anos de escolarização, não aprofundando as especificidades do campo quanto à variação de pontos de vista, à inferência a partir dos documentos, à seleção das fontes, às intencionalidades de recortes e, possivelmente, as práticas de Memórias também serão deixadas à margem. Isso traz implicações importantes para se refletir a dimensão de aprendizagem, muitas vezes, subjacente à obra, considerando-se que conceitos centrais à compreensão do procedimento são lançados em um momento inicial do processo de escolarização e jamais retomados, como se processos de aprendizagem pudessem ser reduzidos a um momento delimitado e pontual.

Em relação à discussão conceitual da Memória, que é uma dimensão fundamental para a formação do saber histórico escolar, na medida em que permite o estabelecimento de conexões com aquilo que diz respeito ao universo

de significados próprio dos estudantes, o gráfico revela outras proporções, bem menos animadoras, como exposto abaixo:

O conceito de Memória é tematizado nos livros didáticos de História?

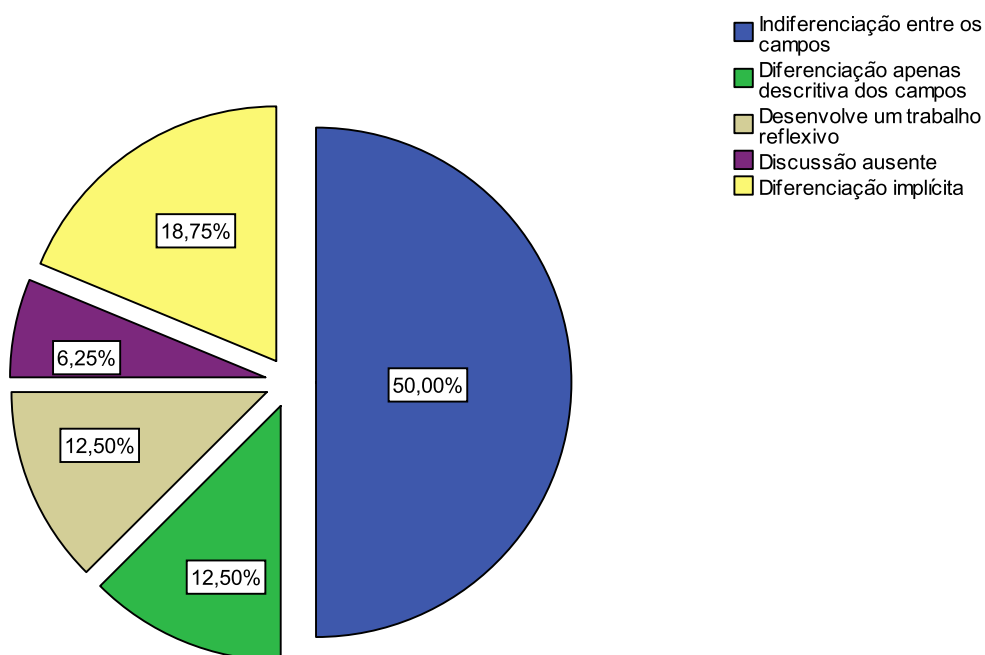


A partir dessa representação, pode-se dizer que salta aos olhos a ausência significativa da discussão do conceito de Memória em boa parte das coleções aprovadas em 2011. Embora o cenário de positividade da discussão conceitual da Memória seja pequeno em relação ao universo de coleções analisadas, pode-se considerar que houve um grande avanço dessa discussão dentro do ensino de História, uma vez que, até décadas atrás, esse quadro reflexivo era quase ausentes nos livros didáticos. Esse movimento de interesse recente pela discussão da Memória tem razões vinculadas, como já foi dito no primeiro capítulo, à própria dinâmica da contemporaneidade que nos faz, hoje, valorizar a

Memória como elo sensível de construção de sentido, tanto de passado quanto de futuro. E, de maneira especial, às inovações no campo historiográfico, em que pese a força do campo da História Cultural, que ampliaram nosso olhar para a riqueza presente nas representações. Volto a lembrar que, quando falo em avanço, não assumo uma postura valorativa sobre as obras em relação ao que serve ou não serve para a formação histórica escolar, mas procuro localizar a importância e a potencialidade que uma discussão procedimental da Memória pode trazer ao saber histórico escolar.

É importante ressaltar que considere, neste quadro, a dimensão conceitual explícita do campo da Memória. Isso não significa dizer que 25% das coleções estabelecem relação de diálogo entre História e Memória, e nem que os 75% ignoram essa relação por não trazerem o conceito. Seria por demais arriscado, de minha parte, classificar as coleções levando somente em consideração a reflexão conceitual. Para isso, busquei, num segundo movimento, fazer uma análise mais abrangente das coleções. Ou seja, tentei considerar possíveis cenários de diálogo entre História e Memória, sem que o recorte sobrecaísse apenas na conceituação dos campos, porém, sobretudo, na relação estabelecida entre eles. Dentro dessa possibilidade, verifiquei um cenário particular, representado pelo gráfico a seguir.

Como a relação de História e Memória é abordada nos livros didáticos de História?



Ainda ampliando o leque de possibilidades possíveis de diálogos entre os campos, é possível perceber que, em 6,25% das coleções, é ignorada, por completo, a relação História e Memória. Nessa porção não há nenhuma evidência ou possibilidade de intenção do autor de discutir a Memória na relação com o saber histórico escolar. Por outro lado, fica evidente que 50% das coleções, que possivelmente buscam essa relação, não conseguem tratar os campos como complementares e distintos, mas sim como sinônimos. Essa "indiferenciação entre os campos", presente na maior parte das coleções, resulta de um olhar específico dos seus autores sobre o campo da História e do que consideram importante para a educação histórica. Não por mera coincidência, o perfil dessas coleções, dentro do quadro avaliativo do MEC, consiste num caráter "informativo" no que se

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

refere às estratégias didáticas e à sua construção textual. Ou seja, essas obras possuem uma abordagem mais tradicional, em que o procedimento não ocupa lugar central em suas perspectivas didáticas.

Esse tipo de confusão teórica entre os campos compromete, significativamente, a formação de atitudes dos alunos quanto ao procedimento histórico, pois a relação que o estudante irá estabelecer com a fonte e com a própria construção do conhecimento histórico será prejudicada. Selecionei alguns exemplos desse universo de coleções que não diferenciam os campos a fim de provocar uma reflexão mais profunda sobre os caminhos tomados dentro dessa abordagem. Em uma dessas coleções pode-se ler:

A História faz parte do nosso dia a dia, das mais diferentes formas: ela pode aparecer referida numa letra de música (...), em um filme antigo na televisão, em uma conversa com parentes mais velhos, em uma visita a um museu. Somos levados, em todas essas situações, a um tempo distante, lá no passado, algumas vezes escondido na memória. - (História e Vida Integrada, vol.6º, p.10)

Nesse trecho, fica evidenciada uma perspectiva de que a História engloba toda e qualquer produção humana, sem levar em conta seus métodos e procedimentos de crítica em torno das produções. A Memória, como ação humana, não faz parte do presente, mas de um passado remoto que deve ser resgatado. Mais à frente, o trabalho do historiador é descrito como atividade de "desvendar o passado", o que nos conduz à ideia de uma História isenta de problematizações ou crítica, mais descritiva. A diferenciação que o autor faz entre História ficcional e a produzida pelos historiadores reforça a perspectiva historiográfica da coleção, ao considerar que os historiadores "trabalham com diversos dados que não podem ser contestados. Isso é o que diferencia seu trabalho daquele realizado por um cineasta, ao qual é permitido criar fatos e

situações usando também a imaginação." (História e Vida Integrada, vol.6º, p.12). Em que pese a necessidade da fonte para a pesquisa, essa pode, e deve, ao meu ver, ser contestada em seu contexto de produção, como nos alerta Le Goff em seu livro "História e Memória" (2003).

Outra coleção que assume uma postura similar nesse mimetismo entre os campos lança mão da seguinte frase de Heródoto "(...) Impedir que as ações realizadas pelos homens se apaguem com o tempo" e, logo abaixo, uma frase de Hobsbawm "(...) lembrar o que os outros esquecem", para introduzir a discussão da História enquanto ciência. No entanto, o diálogo inicial que acompanha tais frases vem acompanhado de uma provocação às Memórias familiares:

Em geral, todos nós temos parentes: irmãos, pais, avós e, às vezes, até bisavós - a exemplo da família da foto acima. E se acrescentarmos primos e tios, o grupo familiar aumenta ainda mais. Esses familiares representam, sucessivamente, quatro gerações, ou seja, quatro descendências. Se o tempo entre cada geração for em média 25 anos, todas as gerações somadas resultam em cem anos. Um século de história familiar! Você sabe como foi a vida de seus ascendentes? Quem foram seus trisavós? Como se chamavam seus bisavós? De onde vieram seus avós? Eram imigrantes ou brasileiros natos? Seus pais falam sobre eles? Você costuma fazer-lhes perguntas sobre esse assunto? Onde estão os fragmentos de nossa história familiar? A história de nossos ancestrais, ou antecessores, pode estar dentro de gavetas, em cantos de armários. São certidões de nascimento, atestados de óbito, cartas de amor, maços de correspondência, álbuns de fotos, diários de adolescência, filmes de casamento e de aniversário...Está também, provavelmente, na memória dos mais velhos. A questão a se pensar é a seguinte: como podemos entender o que somos hoje sem conhecermos a vida de nossos familiares ou o passado de nossos ancestrais? (História - vol.6º, p.9)

Tais Memórias não são usadas pelo autor como disparador para se pensar as operações que envolvem o movimento de lembranças e esquecimentos, e que orientam nossa ação no tempo. Elas são, ao contrário, utilizadas como argumentos

que reforçam uma prática comum à História de narrativa acerca de um determinado passado. O autor apresenta, em seguida, outro ponto que evidencia essa confusão entre os campos da Memória e da História, ao considerar que a última nasceu na Grécia, a partir de Heródoto, que "registrou suas memórias sobre as terras e povos que conheceu" (vol. 6º, p.11), restringindo ao campo historiográfico a ideia de descrição fiel da Memória, e, conseqüentemente, do passado vivido. Se a História torna-se espelho da Memória, ela abre mão do seu lugar de construção de narrativas a partir de hipóteses capazes de sofrer todo tipo de crítica, pois a Memória, como Manuel Salgado Guimarães considera, nos "fala de certezas, do sagrado e imutável" (2009, p.43). É bem verdade que o livro traz a apresentação das fontes como ponto de partida para reconstrução do passado, porém a crítica e os procedimentos pertinentes ao campo historiográfico, como a variabilidade de pontos de vista, a seleção das fontes, o lugar de enunciação do pesquisador, não são abordados pelo autor. Assim como no Manual, a discussão da Memória enquanto campo de saber distinto da História é inexistente.

Outras coleções, que compõem esse quadro de "indiferenciação entre os campos", tentaram fazer uma distinção entre "história vivida" (não fica claro, no Manual do Professor, se essa associação pode ser feita com a Memória) e "história estudada". Porém, essa diferenciação não é posta no sentido das variações de procedimentos existentes entre cada uma. Uma das coleções que utilizam essa estratégia didática de compreender os diferentes tipos de "histórias", o Projeto Radix lança, na abertura da unidade, a seguinte pergunta para os leitores: "Que história é essa?", referindo-se às imagens apresentadas de documentos pessoais, de livros de História, de livros infanto-juvenis, de uma

contadora de história com seus ouvintes, e por fim, de uma fotografia de jovens numa manifestação antiBush, sem qualquer referência à fonte das imagens. O Manual do Professor orienta que somente a primeira e a última imagens se relacionam com a "história vivida", mas essa categoria não é explicada. À História como estudo do passado remete-se somente a figura dos livros de História, sem qualquer informação acerca do trabalho de investigação e crítica das fontes, que envolve a produção do conhecimento histórico, deixando os alunos sem um aprofundamento da diferença entre os campos.

Posteriormente, a coleção revela a confusão entre os campos ao justificar, no texto base, o sentido para se "Estudar História". De acordo com o autor, é comum recorreremos à Memória para saber o que aconteceu tempos atrás. Assim, "pesquisar o nosso passado é uma das formas de saber quem somos" (vol 6º, p.14). A Memória deixa de ser compreendida nas especificidades de suas operações de seleção, assim como a História perde sua característica de crítica da Memória, podendo ambas ser entendidas como espelho fiel do passado.

No final do capítulo, o autor retoma essas categorias de "história" através de um questionário que faz com que os alunos voltem às imagens da introdução e respondam o que é "história contada", "história vivida" e "história estudada". Mais uma vez, o Manual se mostra insuficiente na orientação para o professor quanto à diferenciação proposta. Ele diz que "toda ação humana faz parte da História" e continua: "se considerarmos que a História estuda as ações vividas pelos indivíduos e grupos sociais por meio de documentos, o ato de protestar (imagem 4) e os documentos da história de vida de uma pessoa (imagem 1) também se referem à história estudada" (Projeto Radix, vol. 6º, p.20). Todas são, realmente, potenciais fontes históricas, no entanto, se esquece que o trabalho

historiográfico exige a problematização dessas fontes para que elas passem a fazer parte da História. E, para além dessa observação, vale notar que os objetos da vida de uma pessoa e seu ato de guardá-los deixam de ser tratados, pelo autor, como operações de Memória, cheia de intencionalidades e significações. Assim, ele retira a singularidade dessa forma de saber. A História, quando colocada como operação excessivamente aberta e fluida com a Memória, corre o risco de cair no relativismo do olhar sobre o conhecimento histórico.

Outra obra que segue essa direção de distinguir "história conhecimento" e "história vivida" é Saber e Fazer História, embora, nesse caso específico, se percebe maior associação com o conceito de Memória no texto oferecido pelo autor, ao considerar que "essa surge a partir da memória de cada um ou do conjunto das pessoas que a viveram" (vol. 6º, p.11), embora o esquecimento não seja mencionado, em nenhum momento, como parte da Memória, apenas as lembranças. Mas, também gera confusão entre os campos, ao considerar que "Cantar e criar músicas faz parte da **História** do grupo Charlie Brown Jr." (destaque do autor) (Saber e Fazer História, vol. 6º, p.10). De qualquer forma, esse grupo de coleções, mesmo quando tenta separar o joio do trigo, acaba misturando os dois campos de saber como unidades indiferenciadas.

Outro grupo de coleções opta por uma abordagem apenas descritiva quanto à diferenciação entre os campos, ou seja, 12,50% das obras entendem a distinção entre História e Memória, mas não desenvolvem, ao longo da coleção, uma reflexão mais aprofundada ou propõem atividades didáticas capazes de mobilizar o tratamento procedimental dos campos. Uma dessas coleções faz uma entrada pertinente de introdução à História, localizando a importância da Memória para

os estudos da disciplina, sensibilizando os leitores para suas Memórias familiares:

Pense nisto

- 1- A fotografia ao lado mostra um baú antigo, do século XVIII. Que objetos poderiam estar dentro dele? Quem os teria guardado? Quais seriam suas intenções? Há quanto tempo estariam aí? Que histórias podem ser contadas a partir desses objetos?
- 2- Em sua casa existe algum lugar onde são guardadas coisas antigas? Por que esses objetos são guardados? A quem eles pertenceram?
- 3- Bisavós são os pais dos nossos avós. Você sabe o nome de seus bisavós? Em que época e lugar eles nasceram? Converse com pessoas de sua família e busque informações sobre seus antepassados em fotografias, cartas e outros objetos antigos que existam em sua casa. Procure descobrir:
 - a) Como teria sido a infância dos seus bisavós? Do que as crianças brincavam naquela época? Que músicas ouviam e cantavam? Que histórias gostavam de ouvir? Quem as contava?
 - b) Quando seus bisavós eram pequenos, como as pessoas se locomoviam de uma cidade para outra? Quais eram os meios de comunicação mais usados naquela época? O que as pessoas faziam para se divertir? Com que tipo de trabalho elas se ocupavam?
 - c) Que outras perguntas podemos fazer para compreender como era a vida das pessoas no passado?
- 4- Se compararmos o tempo dos seus bisavós com os dias atuais, o que mudou? Existem fatos ou situações do passado que permanecem inalterados até hoje? Converse com seus colegas e anote as conclusões da classe no caderno. (Para viver juntos - História, vol. 6º, p.9)

Em seguida, a coleção traz, no mesmo volume, uma página de diferenciação descritiva entre os campos com o seguinte subtítulo: "Lembrar o passado: memória e História", embora esse título abra margem para uma possível interpretação de Memória como sinônimo de pretérito, o texto que o compõe esclarece a Memória como ação de narrativa do presente, "a partir do que nos lembramos, contamos uma história a alguém" (Para viver juntos - História, vol.6º, p.11). A mitologia grega sobre a deusa *Mnemosine* é utilizada para explicar que

História e Memória não são iguais, que a “História é filha da Memória” (idem). Mas a dimensão de complementaridade entre ambas cai no vazio por não ser esse o eixo de estruturação da obra, como se pode observar no quadro de frequências anexo, no final do capítulo. A Memória, enquanto operação que revela uma forma particular de saber inerente a nós humanos e que estabelece elos de sentido com as narrativas que constituímos acerca do passado, é totalmente silenciada e desconsiderada nos capítulos e volumes seguintes da coleção.

Outra coleção que caminha nesse sentido de diferenciação apenas descritiva dos campos, e não se compromete com a abordagem procedimental deles ao longo da coleção, introduz a discussão chamando a atenção para a importância da Memória, conforme se observa no trecho abaixo:

Nós vivemos mergulhados nela

Imagine que você esteja sozinho na rua, voltando para casa, e de repente, perca a memória, não se lembre de mais nada. O que você faria em uma situação dessas? Como voltaria para casa?

Bem, felizmente isso não aconteceu com você. Foi apenas um produto de sua imaginação, uma suposição. Mas esse exemplo serve para uma coisa: chamar a sua atenção para importância da memória. A memória é tão importante em nossas vidas que nem nos preocupamos com ela. No entanto, é por meio dela que nos lembramos do endereço de casa, do nome das coisas, do gosto dos alimentos, da fisionomia das pessoas e de tantas outras referências sem as quais nossa vida se tornaria quase impossível.

Enfim, a memória é a capacidade que nossa mente tem de registrar, lembrar e reconhecer impressões ou fatos passados. É a nossa identidade pessoal. Sem ela, não poderíamos raciocinar nem aprender. Também chamamos de memória o conjunto de informações ou ideias sobre o passado mantidas por um indivíduo. Essa é a memória individual. Existem ainda memórias coletivas: são as mantidas por um grupo, uma família, uma escola, qualquer tipo de entidade ou organização - e até por um povo ou país. A memória de um país é chamada memória nacional.

Tanto a memória individual como as memórias coletivas são estudadas pela História. Ao produzir informações e ideias sobre o passado, a

História também produz memória: é a memória histórica, formada pelas diversas visões sobre o passado criadas pelos estudiosos.

Por que a memória é importante na hora de fazermos escolhas?
(Aprendendo com a História, vol. 6º, p.9)

Embora tenha feito uma introdução interessante, falando sobre a importância da Memória como fonte de orientação - sobretudo em casos específicos de esquecimento -, e seleção, e desenvolvido, em duas páginas seguintes, exercícios interessantes para explorar o tema, a coleção não avança nessa discussão, deixando-a restrita à parte introdutória do livro do 6º ano. É como se essa discussão fosse dispensável nos demais anos de escolarização. Observando o quadro de frequência, no final do capítulo, é possível perceber uma tendência predominante, no conjunto das coleções, de restringir a discussão conceitual dos campos da História, e quando muito da Memória, ao 6º ano escolar. Nesse sentido, as coleções revelam fragilidades quanto aos processos didáticos de construção conceitual. É como se o fato de um tema como esse, que diria de grande complexidade, ter sido abordado em um ano de escolarização garantisse a construção conceitual efetiva. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser vista de maneira processual, cuja formação pressupõe retrocessos, repetições e aprofundamentos em termos de complexidade.

Outro grupo de coleções apresentou um perfil de fronteira entre a diferenciação ou não dos campos. Em 18,75% das coleções, o tema da Memória não é discutido conceitualmente, mas a obra lança mão de estratégias que evidenciam uma intenção de tratamento do campo. Essas obras receberam a denominação de "diferenciação implícita", por se tratar de coleções em que a vontade do autor não se revelou, nitidamente, numa primeira leitura, mas que,

num segundo momento, em atividades, legendas, imagens ou textos complementares, a dimensão da Memória foi abordada na relação com o campo do historiador.

Claro que em coleções como essas, cuja classificação é tênue, foi necessário olhar mais detidamente os manuais didáticos destinados aos professores para tentar perceber se a discussão da Memória na relação com o ensino de História se constituía como campo de interesse específico. Em uma dessas coleções, por exemplo, a apresentação sobre "por que um adolescente do terceiro milênio deve aprender História?" (História em Documentos, vol. 6º, p.4), vem acompanhada de uma justificativa que atravessa a importância da Memória no mundo contemporâneo, ao considerar que:

Vivemos em uma época marcada pela rapidez nas inovações tecnológicas e na transmissão das informações. As notícias veiculadas hoje pela televisão logo serão esquecidas pelo noticiário nos dias seguintes. Em pouco tempo, o novo torna-se antiquado. (ibidem)

Essa reflexão atravessa diretamente as operações de Memória que, através do movimento de preservação/descarte interfere na nossa forma de conceber a passagem do tempo, e dialoga com as produções historiográficas que são feitas a partir desses fatores. Na página 17/6º ano, uma atividade acerca dos costumes e tradições é mobilizada para retomar a pergunta "o que faz o historiador". Porém, o Manual do Professor não explora esse exercício na relação com as práticas de Memória que estão postas na imagem, e sim com a relação temporal de permanência que ela provoca. Claro que a discussão "passado-presente" atravessa diretamente o campo da Memória, tanto que se tornará, mais à frente, um de nossos critérios de investigação. Contudo, as operações de Memória não estão

presentes apenas no que permanece, mas na seleção intencional ou não dessa permanência, nos silêncios, nos ressentimentos, e por que não, nos esquecimentos.

Outra coleção que faz essa diferenciação sem cair na conceituação explícita dos campos - define a "história" como os processos vivenciados e a "História" como campo de investigação -, propõe, em uma de suas atividades para os alunos, uma entrevista com pessoas mais velhas para saber, por intermédio de suas lembranças, o perfil de organização da família brasileira através do tempo. No Manual do Professor, a orientação dessa atividade recai no cuidado que se deve ter na realização de uma entrevista e na variação das narrativas em função da seleção do que se pergunta e do que se responde. Porém, no desenvolvimento dessa atividade, não fica claro o caráter seletivo da Memória e da História, mas nas diferentes periodizações que se pode construir a partir de diferentes pontos de vista. Como a orientação da seletividade se dá de forma sucinta - "propor aos alunos trocar os textos com os colegas para conhecer outras formas de organização dessas ideias" (Novo História, conceitos e procedimentos, Manual do Professor, vol. 6º, p.15) -, corre-se o risco de essa atividade ter seu processo de construção do conhecimento histórico limitado diante das potencialidades que ele oferece.

Enfim, esses grupos que trazem, implicitamente, o diálogo com as operações de Memória são heterogêneos. Na grande maioria dos casos, a discussão da Memória consta na bibliografia, mas suas orientações são pouco elucidativas, o que dificulta ainda mais precisar a intenção do autor no que se refere à importância dada à discussão da Memória.

Em duas coleções, em especial, a reflexão do campo aparece de maneira bem determinada. Em uma, "História em Projetos", embora siga a linha PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

procedimental como perspectiva didática, sobretudo com uma proposta de textos mais voltados a exercícios e conversas com os alunos, a discussão da Memória não compõe o quadro conceitual e de diálogo com o campo da História. Nesse sentido, pode-se considerar que a coleção dá visibilidade significativa ao procedimento histórico. Ainda assim, apenas em forma de atividades, pois não se observa, ao longo dos textos base, a discussão acerca do que é História, qual o trabalho do historiador, o que é fonte e como o conhecimento é produzido, levando-se em consideração a variação de pontos de vista, a seleção do passado, as intencionalidades, enfim, a provisoriedade que permeia a construção do conhecimento histórico. Quanto às especificidades do campo da Memória, a coleção abre mão de suas operações como procedimento didático capaz de permitir a passagem da autoconsciência do aluno em relação às operações que lhe são familiares, com o ato de recordar e esquecer, com o ato de selecionar e arquivar a própria vida, com as práticas de transmissibilidade que ocorrem nos saberes familiares. Ou seja, ela desconsidera a singularidade da Memória enquanto universo de produção de sentido palatável para o aluno acerca do passado.

Em outra coleção, "Tudo é História", como exposto anteriormente, a discussão conceitual do campo historiográfico depende de o professor utilizar o apêndice denominado "Manual do Aluno". Porém, mesmo nessa parte, a discussão da Memória é praticamente ignorada como procedimento capaz de estabelecer diálogo com a produção do conhecimento histórico.

O cenário de positivação da discussão entre os campos da Memória e da História aparece explicitamente em duas coleções, sendo que, em uma delas, a "História Temática", o trabalho de complexificação do pensamento em torno do

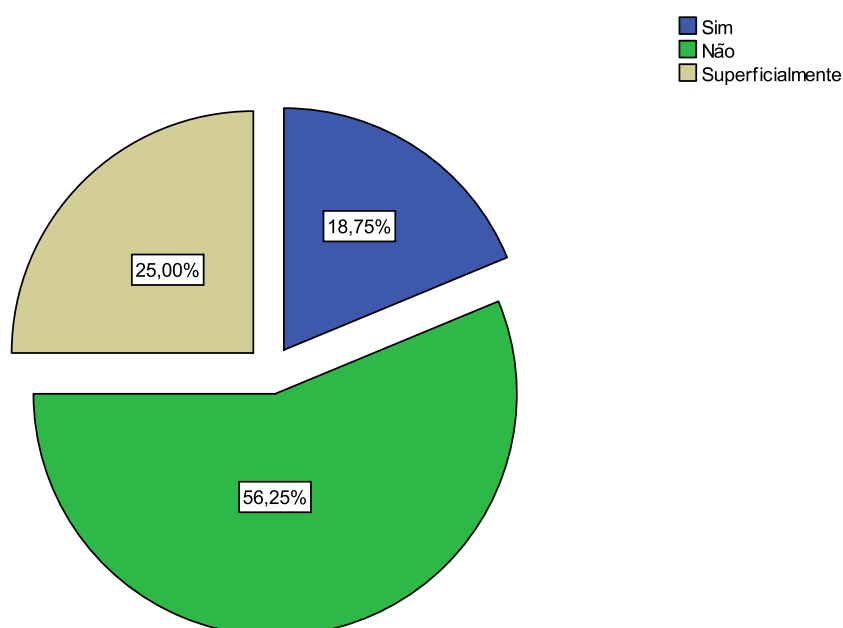
procedimento compõe o eixo norteador da obra. Por se tratar de uma coleção que valoriza a construção do conhecimento histórico através de atitudes formativas, decidi, no próximo capítulo, focar especialmente nela, para compreender as potencialidades que um diálogo entre História e Memória pode trazer ao saber histórico escolar.

Embora o ato de lembrar seja individual, a natureza do que é lembrado é sempre permeada por um grupo que, como comunidade, atribui sentido ao lembrado, ainda que seja axiologicamente, tornando a Memória algo digno ou indigno. Elizabeth Braga, ao estudar a constituição social da Memória (2000), lançou mão das reflexões de Halbwachs para dizer que mesmo as Memórias individuais, aquelas lembranças que normalmente acreditamos pertencer somente a nós, estão relacionadas a "quadros sociais e culturais". Segundo esse autor (1996), o ato de lembrar emerge de um "movimento interpessoal das instituições sociais" às quais o sujeito pertence, ou seja, a Memória de cada um de nós depende das nossas relações estabelecidas em nosso grupo familiar, religioso, profissional, político, intelectual. Conforme esse autor, as lembranças são sempre coletivas, porque, segundo ele, nunca estamos sós. Sob esse prisma, a Memória deve ser entendida como processo relacionado ao homem em sua dimensão social, ou seja, o que se lembra e o que se escolhe esquecer está intrinsecamente ligado aos interesses do sujeito como ser social, que faz parte de um grupo cujos valores, desejos, costumes são compartilhados. O lugar de onde o sujeito fala e vê o mundo interfere diretamente nas suas ações em relação ao presente e à sua forma de lidar com o passado e com o futuro.

A maioria das coleções que discutem a Memória na relação com a construção do saber histórico o faz a partir da Memória próxima ao universo do aluno.

Porém, limitar a discussão à Memória individual pouco contribui para uma formação histórica efetiva. Por esse motivo, coube analisar como as coleções que discutem a Memória fazem a passagem procedimental de uma Memória individual para uma Memória coletiva.

A discussão da memória faz a passagem do individual para o coletivo?



De acordo com os dados acima, pode-se considerar que uma parte significativa - 56,25% -- das coleções que discutem a Memória na relação com o ensino de História restringe essa discussão ao universo próximo do aluno, não ampliando essa reflexão para o plano coletivo. O limite dessa proposta didática se encontra num trabalho biográfico desvinculado do contexto social do qual se insere. Ou seja, uma atividade que trabalha a Memória do aluno e não avança para o coletivo rompe com os elos de sentido que o próprio sujeito pode encontrar na

sociedade do qual faz parte. Atividades que valorizam um diálogo com o coletivo promovem um sentimento de pertencimento a um grupo e uma época, possibilitando maior localização desse sujeito no tempo e no espaço, sobretudo em relação à sua posição em relação a outros tempos e outros espaços.

Por exemplo, na coleção "Projeto Radix", há uma proposta de atividade com linha do tempo, cujas seleções referem-se a "fatos mais marcantes" da vida de um adulto - a vida da própria criança não entra no quadro de sugestão para atividade, e sequer é explicado, no Manual, o motivo de a vida de um adulto ser o ponto de partida para a reflexão - porém, a seletividade da Memória mobilizada nesse processo e a relação dessas lembranças num quadro maior não são exploradas. O livro se limita a pensar a subjetividade dos marcadores temporais elaborados por cada adulto entrevistado, e nem o Manual do Professor nem o livro do aluno relacionam tais escolhas a um universo analítico maior, seja cultural, político, econômico, etc.

Outras coleções, como acontece com a "História da caverna ao terceiro milênio" - que trabalha a discussão da Memória, mas não avança em sua discussão procedimental -, também realizam trabalhos interessantes partindo do indivíduo, mas não exploram a potencialidade didática do exercício proposto para formação de um saber histórico substantivo. Observe o exemplo retirado dessa coleção:

Faça agora uma linha do tempo da sua própria vida.

- 1) Faça uma lista dos fatos mais relevantes da sua vida. Por exemplo: o ano em que você nasceu, o ano em que você entrou na escola e outros momentos importantes de que você conseguir se lembrar.
- 2) Trace uma linha reta com a régua. No início da reta, faça uma marca e note o ano em que você nasceu. Em seguida, divida a reta em espaços de 1,5 centímetro, fazendo uma marquinha a lápis: cada marca equivale a um ano.
- 3) Organize, ao longo da linha do tempo, os acontecimentos mais marcantes da sua vida, anotando-os nos pontos correspondentes aos anos em que aconteceram. Se quiser, coloque fotos ou outras figuras que

possam servir de ilustração, como, por exemplo, uma foto sua de quando era bebê ou de uma festa de aniversário.

4) Escolha um fato relevante, que será um marco da sua linha do tempo pessoal. Você se lembra de que, para os muçulmanos, o tempo é contado a partir da Hégira? Na sua linha pessoal, você pode escolher, por exemplo, o ano em que entrou na escola.

5) Divida os outros episódios em "antes" e "depois" do fato que você elegeu como o de importância central. Por exemplo: a.e. (antes da escola) e d.e. (depois da escola).

6) Exponha o seu trabalho para os colegas.

(História das Cavernas ao Terceiro Milênio, vol.6º, p.37)

Embora haja problematização acerca da seletividade do que se escolhe celebrar como marco no tempo, as razões dessa seletividade não são questionadas, tampouco a relação que essa linha do tempo estabelece com outras linhas do tempo possíveis é critério de debate no Manual do Professor. Assim, ainda que a finalidade do exercício tenha sido discutir os marcos de origem de diferentes calendários, esse discurso perpassa uma seleção de Memória. E nessa seleção, mesmo que baseada numa linha do tempo individual, muitas vezes consonantes ou não podem ser ouvidas dentro dessa mesma linha. Expor o trabalho aos colegas torna-se precioso para o processo de aprendizagem histórica na medida em que essas linhas entram em diálogo e revelam pontos de intercessão, gerando um olhar ao que lhes é comum e o que lhes é particular.

Outra coleção que também possui um ponto de partida interessante, mas que não oferece continuidade ao trabalho, é a "História e vida integrada", cuja dimensão do sujeito histórico é problematizada no volume do 6º ano. Porém, essa atividade não aprofunda sua reflexão, deixando todo o processo de aprendizagem em aberto. Observa-se na proposta de atividade:

Todas as pessoas são sujeitos da História. Pensando nisso (e nos historiadores do futuro): a) pesquise o significado da palavra sujeito; b) elabore uma lista com evidências que permitam contar a sua trajetória

(ou seja, a história de sua vida); c) classifique essas evidências nos seguintes grupos: textos, imagens e objetos. (vol. 6º, p.17)

Além de essa atividade não ter, no Manual do Professor, nenhuma sugestão didática capaz de fazer esse aluno vincular sua condição de sujeito numa História maior, ela ainda pensa Memória como fonte para História e ambas restritas ao resgate do passado. Sobretudo ao continuar a atividade pedindo que o aluno explique a frase "O passado é um campo cheio de possibilidades e alternativas" (idem). Deixar vestígios nossos para os "historiadores do futuro" e pensar a História como campo restrito ao "passado" significa dizer, para o aluno, que somente no futuro ele será um sujeito da História. O que tira de cada um qualquer vontade de ação no presente.

Na coleção "História, Sociedade & Cidadania", a problematização acerca do universo do aluno também não avança para o universo coletivo: embora o livro tenha, no texto base, uma apresentação explicativa sobre a sociedade em vários aspectos, no que se refere ao procedimento essa reflexão não se aprofunda. Na atividade abaixo podemos observar essa limitação:

- 1) Baú de memória: reúna fontes escritas (certidões, boletins escolares, bilhetes, cartas), fontes visuais (fotografias, vídeos) e fontes materiais (brinquedos, roupas, enfeites) e, com base nelas, resuma a sua história.
- 2) Observe a si próprio: suas roupas, seus sapatos, brincos, anel, *piercing*, óculos, mochila, celular...cada um desses elementos conta um pouco sobre você, não é mesmo? Depois de observá-los com atenção, responda: a) Esses elementos constituem que tipo de fonte?; b) o que é possível saber a seu respeito, com base na observação dos objetos que você está usando ou carregando?

(História, Sociedade & Cidadania, vol. 6º, p.20)

Embora a história do aluno composta por seus documentos e objetos seja uma ótima maneira de mostrar sua especificidade enquanto sujeito na História, a

coleção não aproveita tais elementos trazidos pelo aluno para mostrar, nas semelhanças com seus colegas de classe, que ele é pertencente a uma geração, a um tempo comum ao de seus colegas.

Ainda nesse gráfico, pode-se observar que 25% das coleções fazem essa transposição superficialmente. Isso significa dizer que não se observa, no livro do aluno, nem no Manual do Professor, uma orientação específica e intencional, por parte do autor, para que essa dimensão individual/coletivo dialogue. Por exemplo, a coleção "Saber e fazer História" traz a seguinte atividade:

Faça uma pesquisa, utilizando diferentes tipos de fonte. O tema a ser pesquisado é o ano em que você nasceu. Além de entrevistar pessoas, consulte jornais, revistas, livros para saber o que aconteceu naquele ano. Apresentamos a seguir algumas ideias de informações que você pode procurar:

- a) Grupos musicais e músicas mais tocadas;
- b) Acontecimentos políticos;
- c) Lançamento de livros, jogos e brinquedos;
- d) Resultados de campeonatos esportivos.

(Saber e Fazer história, vol. 6º, p.13)

Embora a proposta seja muito interessante do ponto de vista de uma atividade que articula diferentes dimensões que compõem a vida do aluno, e que dizem sobre seu tempo, o Manual do Professor é sucinto nas explicações didáticas capazes de orientar o professor quanto ao seu melhor aproveitamento em sala de aula. O máximo que ele ressalta é a importância do trabalho com diferentes tipos de fontes.

Outra coleção que busca explorar esse diálogo entre Memória individual e Memória coletiva é a "Novo História - conceitos e procedimentos". Nela, busca-se perceber as características e práticas de Memória desenvolvidas pela família brasileira ao longo do tempo. Para isso, parte-se de um trabalho de entrevista com pessoas de mais de 50 anos sobre: "qual era o número de filhos (em média)

em cada família? Como era a divisão das tarefas entre homem e mulher? Quais eram as formas de moradia? Quais eram as principais formas de lazer?" (vol. 6º, p.18). Posteriormente, procura-se relacionar as respostas trazidas nas entrevistas com as vivências pessoais do aluno para perceber as mudanças na família no Brasil. Em que pese uma opção didática do autor, que parte do passado para o presente, e não o contrário - como vejo fazendo mais sentido para construção de inteligibilidade no aluno -, a atividade lança mão de uma temática rica para se pensar as práticas de Memória. Porém, não explora a continuidade presente nessas práticas, fruto de tradições arraigadas na sociedade. E, por mais que tenha optado por explorar somente as mudanças, a coleção propõe sair do núcleo próximo do aluno para um olhar mais abrangente sobre as famílias brasileira.

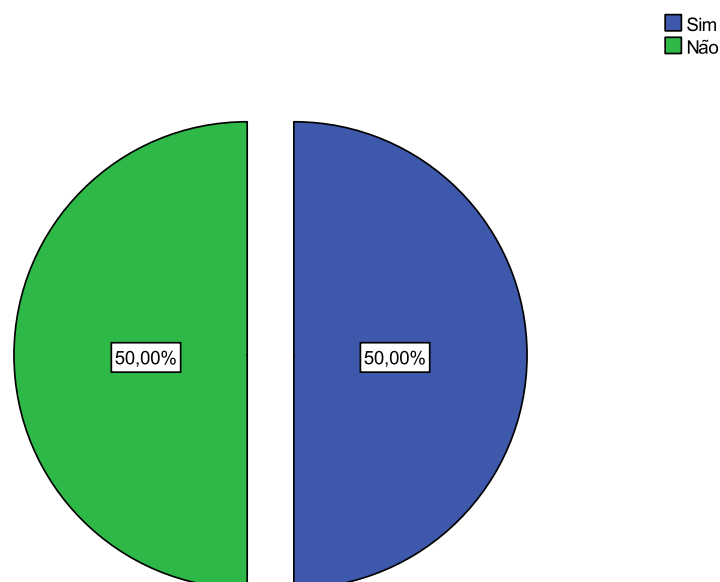
Dessa maneira, pode-se afirmar que poucas coleções lançam mão da estratégia didática partindo do individual para chegar ao coletivo de maneira aprofundada no livro do aluno e no Manual do Professor. A maior parte ainda ignora essa abordagem, ou porque essa perspectiva não faz parte do seu quadro valorativo de saber histórico escolar, ou por ser um campo novo, que ainda possui algumas arestas a serem aparadas e mais bem definidas a fim de extrair da atividade todo o potencial que ela pode oferecer.

Nesse sentido, a análise do Manual tornou-se fundamental para uma compreensão mais abrangente da proposta trazida pela coleção. E, como foi mencionado anteriormente, o Manual do Professor, a partir do PNLD 2011, tornou-se critério de exclusão para uma obra, o que, de certa maneira, obrigou os autores a produzir com maior cuidado esse material pedagógico. Considerando que os autores revelam seus pressupostos acadêmicos, suas escolhas quanto ao

tipo de abordagem e a estratégia didática adotada no diálogo com os professores, sobretudo para os orientarem em suas atividades e formação, o Manual tornou-se, também, objeto de reflexão nesta pesquisa, para entender como esses autores discutem os campos da História e da Memória.

Em um primeiro olhar sobre os manuais, busquei localizar a possibilidade de orientação pedagógica quanto à discussão dos campos e, nesse movimento inicial em relação aos manuais, pode constar que:

A relação História e Memória é tematizado nos manuais do professor?

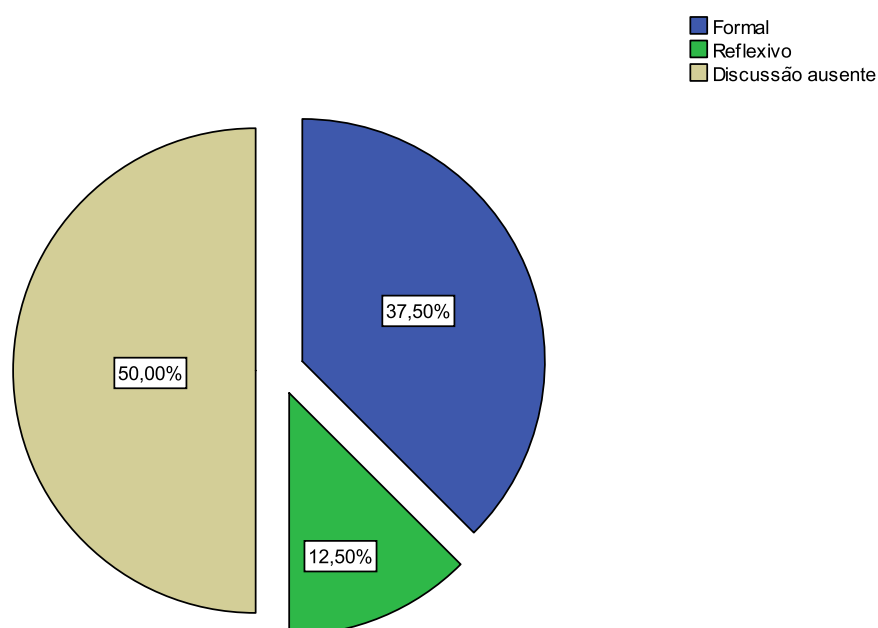


Ou seja, de acordo com o gráfico acima, a temática da Memória na relação com o campo historiográfico aparece com maior frequência nos manuais que nos livros didáticos destinados aos alunos. Isso não significa dizer que, dentro desses 50% que discutem a relação entre os campos, todos o fazem de forma

aprofundada. Esse passou a ser, então, o segundo movimento: perceber, nos manuais que trabalham a relação Memória e História, a forma de tratamento dispensada pelo autor. A construção da orientação didática diz muito da perspectiva da obra e do autor; afinal, ela serve como suporte didático para maiores esclarecimentos ao professor sobre a natureza da discussão apresentada no livro do aluno.

Para isso, busquei uma classificação semelhante à apresentada pelo Guia de Livros Didáticos de 2011 do MEC, ou seja, os manuais foram classificados em "formal", "reflexivo" e, aqueles onde a discussão não acontecia, "discussão ausente". Sob esses critérios obtive o gráfico seguinte:

Como a relação de História e Memória é abordada nos manuais do professor?



Com esse levantamento, tem-se que a maior parte dos manuais que discutem a relação entre os campos o faz de maneira "formal". Desse modo, a coleção cai numa narrativa explicativa sobre os campos, com poucas problematizações e/ou pistas didáticas que orientem o professor a explorar, com potencialidade, a temática. Dentro desse universo "formal", encontram-se manuais que citam o trabalho com fontes orais como instrumento didático para formação histórica, mas não nutre o professor com reflexões didáticas acerca da potência que esse tipo de atividade possui.

A título de exemplificação, a coleção "Saber e fazer História" traz, em seu Manual, uma parte direcionada ao "como fazer" um trabalho de Memória oral. Para a realização da atividade, o autor alerta o professor sobre escolha de temas, preparação de roteiros, escolha dos entrevistados, registro das entrevistas e elaboração de relatórios. Como suporte de leitura, sugere, ao professor, o livro de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade*. No entanto, não deixa claro, para esse sujeito, o que fazer com os relatórios depois de prontos, como explorá-los a fim de beneficiar a formação histórica dos alunos. Embora a sistematização da atividade tenha sido bem esclarecida, a orientação de seu valor didático ficou em aberto.

Em outra coleção, "Tudo é História", a Memória é apresentada, no Manual do Professor, como objetivo conceitual a ser alcançado, mas poucas reflexões são realizadas, com o professor, para auxiliá-lo a chegar a esse objetivo. Nenhuma reflexão na atividade sobre preservação e guarda de objetos pessoais é mobilizada didaticamente; somente o orienta a explorar, ao máximo, as discussões levantadas pelos alunos e pedir que eles registrem, no caderno, o que acharem de significativo nas falas dos colegas. Mas o que fazer com essas

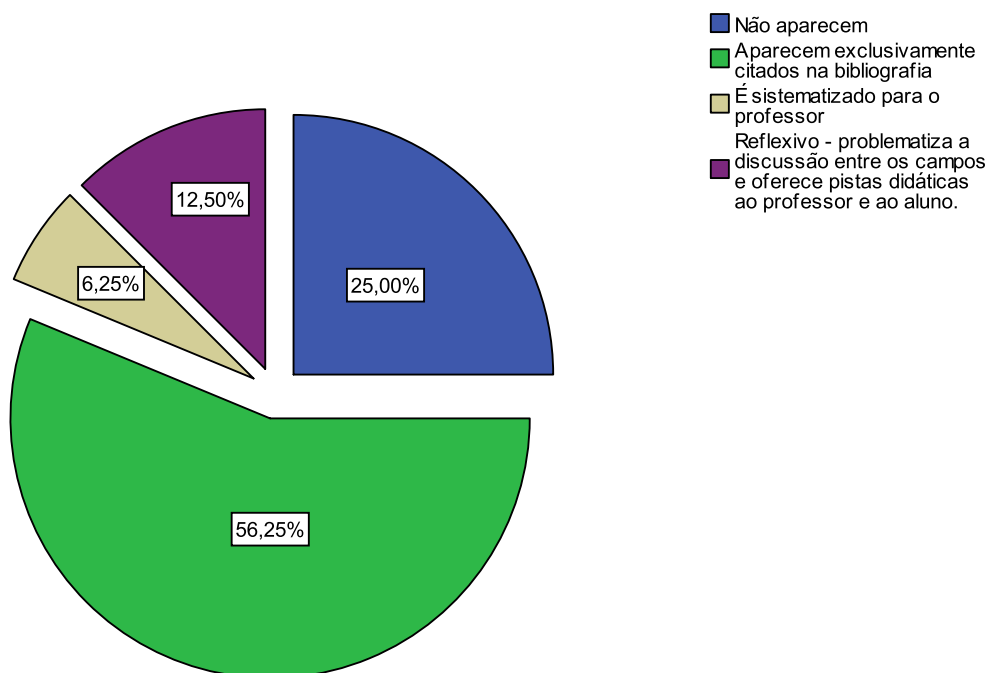
anotações o Manual não reflete nem assume uma postura propositiva. Dessa maneira, o diálogo entre os alunos cai no vazio se não for posto em relação com o objetivo central da atividade. Ou seja, a coleção não traz, em seus pressupostos, um olhar sobre esse circuito cognitivo que, do ponto de vista de suas intencionalidades didáticas, precisaria estar mais claro para o professor.

A maioria dos manuais do professor com o perfil "formal" segue a linha dos exemplos acima. Outros ainda trazem resumos sistematizados de textos de referência como forma de enriquecer a coleção, porém cria-se um hiato entre essas leituras e o que fazer com os alunos a partir delas. Por esse motivo, tornou-se importante analisar a referência bibliográfica que compõe a coleção, na medida em que ela revela a construção de olhar do autor sobre o campo da História e da Memória, assim como evidencia a perspectiva de ensino de História adotada na obra a partir das orientações dispensadas ao professor acerca de uma temática específica.

É interessante perceber, no gráfico abaixo, que, embora algumas coleções não discutam o procedimento das operações de Memória na relação com a construção do conhecimento histórico, muitas vezes elas trazem, na bibliografia, autores considerados de referência para essa discussão, como, por exemplo, a indicação, em massa, do livro *História e Memória* de Jacques Le Goff. Muitas coleções indicam esses autores para complementar os estudos sobre uma temática, sobretudo no Manual de orientação para o professor, mas a própria estruturação de pensamento defendida pela coleção vai de encontro ao que é indicado na bibliografia. Ou seja, o fato de constar um autor de referência não significa que a coleção se propôs a formar seu aluno nessa direção. O apontamento desses autores restritos à bibliografia da coleção possivelmente

revela um estratégia de legitimação da obra, sobretudo porque a sua aprovação, pelo MEC, depende do olhar de um especialista vinculado ao universo acadêmico.

Como aparecem os autores de referência na discussão entre os campos?



Vale lembrar que, para fins práticos e melhor organização do pensamento, farei, no próximo capítulo, assim como fiz com a discussão da Memória, uma análise minuciosa sobre uma das obras, que considero exemplar para o cenário desta pesquisa.

A ausência de discussão da relação entre História e Memória, identificada em 50% dos manuais, deriva, essencialmente, do fato de que essa distinção não se projeta, para grande parte dos autores dos livros didáticos, como uma questão atinente ao campo do ensino de História que, em geral, é pensado somente do

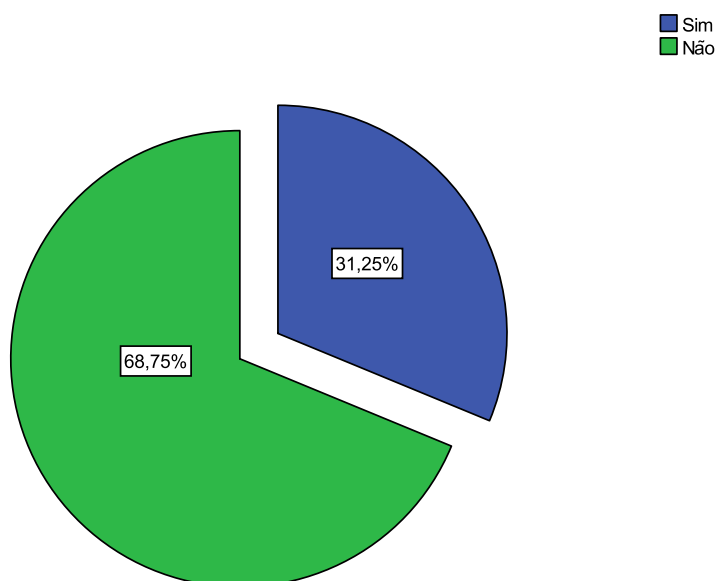
ponto de vista da construção de narrativas de exemplaridade do passado ou a partir da valorização de conteúdos históricos, independentemente de seus sentidos e dos processos de mediação pedagógica. Como Circe Bittencourt considera, o saber histórico escolar "não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado pelo ensino." (1998, p.25). Mais que saberes de erudição, o saber histórico escolar constitui-se também de multiplicidades de vozes cheias de valores, crenças, pontos de vista, práticas, conflitos e por que não dizer, silêncios que estão postos numa sala de aula.

Uma das dimensões correlatas à Memória, que entrou em nosso quadro de análise, refere-se à discussão de educação patrimonial. Vale lembrar que tais dimensões, que me ajudam a pensar a Memória na relação com o ensino de História, não são meu eixo principal de análise. Por isso, o diálogo com elas será no sentido de contribuir e enriquecer meu olhar sobre minha temática. Afinal, a discussão patrimonial em si é muito complexa e exigiria um esforço mais amplo e focado em sua direção.

Pensar como o patrimônio é apresentado nos livros didáticos de História nos oferece pistas acerca da abordagem de Memória adotada na coleção, na medida em que esse campo - assim como outras marcas do humano - organiza-se na relação direta com a cultura. E, quando falamos de cultura material ou intangível, e da relação de sentido que o sujeito estabelece com tais objetos ou práticas - seja através dos movimentos de guarda, descarte, permanência ou mudanças -, estamos falando, também, das operações de Memória. Pensar o patrimônio e os elos de sentidos mobilizados, a partir deles, na sociedade implica

pensar, inicialmente, nossa relação com os objetos que nos cercam. Sob essa perspectiva, verificamos, no gráfico abaixo, a frequência dessa discussão.

O patrimônio é discutido nos livros didáticos de História a partir de uma relação primária com os objetos significativos para os alunos?



O gráfico nos revela que grande parte dos livros didáticos tem como ponto de partida para a discussão do patrimônio a observação dos monumentos socialmente instituídos. Porém, uma parte significativa das coleções - 31,25% -- utiliza outras estratégias didáticas para introduzir a reflexão sobre o patrimônio e suas operações de seleção quanto ao que se guarda e o que se descarta. Essas estratégias ancoram-se, essencialmente, na reflexão sobre os objetos pessoais e/ou familiares como forma de elucidar o universo que permeia as discussões patrimoniais. Como Bauman aponta, vivemos um mundo marcado pela fluidez, cujas permanências num mundo em constantes transformações, nem sempre se tornam

possíveis (2001). Vivemos a lógica do consumo de objetos destinados ao descarte imediato, ou seja, eles não se perpetuam no tempo. Essa prática de constantes descartes dificulta nossa noção de continuidade histórica presente nos artefatos. Hoje, não desenvolvemos, como prática comum, a guarda de objetos familiares perpetuados ao longo de gerações, que nos conferem identidade por se tratar de bens que se misturam com a história de nossa vida - ou "objetos biográficos" como considera Ecléa Bosi (2003). Pelo contrário, os objetos que consumimos têm vida curta, na maioria das vezes menor que seus detentores, e, dessa maneira, não se propõem a deixar marcas de seu tempo: são logo substituídos por outro objeto mais inovador.

Assim, os artefatos de Memória consumidos e descartados de forma efêmera vão apagando as marcas do passado, retirando do processo educativo a capacidade de diálogo temporal que pode haver através dos objetos guardados. Em longo prazo, os artefatos de Memória também servem como instrumentos de fortalecimento da consciência histórica.

Os objetos trazem marcas do tempo e da Memória que geram, em cada expectador, diferentes emoções e significados. Como Marc Bloch (2001) afirma, pode-se dizer que os objetos evocam, com certa potencialidade, a sensibilidade histórica dos alunos. Vale lembrar, que nesse processo de análise, nem todas as coleções que compõem o universo de 31,25% dão continuidade ao trabalho com os objetos no sentido de promover uma reflexão crítica quanto à discussão patrimonial, o que compromete todo um circuito de aprendizagem, já que há uma ruptura no processo de construção do conhecimento.

Por exemplo, na coleção "Saber e Fazer História", no livro do 6º ano, os retratos de família são apresentados como documentos históricos passíveis de

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

análise. Contudo, a problematização desse artefato se restringe às mudanças e permanências quanto ao comportamento e formas de vestir da família brasileira no final do século XIX em relação à família de hoje. Ou seja, uma produção fotográfica que poderia abrir possibilidades para muitos diálogos sobre o procedimento histórico se limita à exploração das noções temporais. O sentido da seleção de tais objetos assim como o movimento de guarda desses documentos, durante tantos anos, sequer merecem reflexão. A preservação de fotografias, entre tantos outros objetos que, possivelmente, foram destruídos ou esquecidos, não se torna fator de crítica capaz de elucidar as escolhas dos sujeitos quanto ao artefato. Embora pareça uma atividade simples, o desenvolvimento desses questionamentos em relação aos artefatos guardados amplia as possibilidades de produção de sentidos nos alunos e, sobretudo, direciona as estratégias de leitura sobre o mundo que os cerca que eles podem lançar mão .

Essa discussão patrimonial, tendo como ponto de partida a relação com os objetos pessoais, nos ajuda, inclusive, a perceber decisões de coleções que trazem a discussão da Memória de forma implícita, como foi falado anteriormente. Exemplo disso pode ser percebido na coleção "Vontade de Saber" que, embora tenha um foco claro na discussão procedimental do conhecimento histórico, em relação ao trabalho com os objetos preservados no interior de uma família ou comunidade parte para uma análise de comparação quanto à continuidade de tais práticas no tempo. Por exemplo, no volume destinado ao 7º ano, na página 71, há uma atividade sobre os hábitos e costumes medievais preservados em nosso cotidiano. Depois de expor o texto de Hilário Franco Júnior, o livro lança perguntas a fim de perceber a continuidade desses objetos e

práticas medievais no século XXI. Mas o sentido dessa permanência, ou porque permaneceram, ou as narrativas que podem ser geradas em torno desses objetos e costumes não entram no quadro de questões. O que nos leva a crer, em várias atividades que também seguem essa linha em toda a coleção, que a Memória ainda é um campo a ser explorado.

Outras coleções que trazem a discussão da Memória implicitamente trabalham, ainda que de forma incipiente, a relação com os objetos e monumentos numa seleção voltada para a afetividade, o que mostra uma preocupação maior com as razões das escolhas que permeiam a preservação de um patrimônio. Na coleção "Navegando pela História", uma das atividades propostas aos alunos traz

Você conhece algum patrimônio localizado em seu bairro, sua cidade ou outra região? Forme um grupo com os colegas de classe e escolham um local que pode ser considerado patrimônio. Elaborem um cartaz sobre o local, explicando sua importância. (vol. 6º, p.22)

A coleção caminha nas suas explicações para a escolha de preservação de um patrimônio como constitutivo do interesse coletivo, e o Manual atenta para essa direção, mas fica a desejar quanto aos descartes que também são frutos de escolhas por grupos dominantes na sociedade. A atividade ganharia se a escolha dos alunos não coincidissem com uma escolha instituída de patrimônio, e se o sentido dessa seleção viesse vinculado à atribuição de sentidos e valor, por parte dos sujeitos, em relação ao determinado bem.

Nessa direção, outras coleções também elegem muitos artefatos do nosso cotidiano como patrimônio familiar, mas não problematizam sua seleção, e muito menos o potencial narrativo que tais objetos podem gerar por parte de seus detentores. Os objetos, na maior parte dessas coleções, são tratados como

fontes históricas que trazem pistas do passado, mas essa discussão não avança para o sentido disparador desses objetos na sociedade.

Aquilo que nós pensamos, do ponto de vista pessoal, envolvendo a movimento de guarda e descarte, lembrar e esquecer, também vale para pensarmos os processos sociais e coletivos. Afinal, a Memória é uma substância social; ela diz respeito à nossa relação de pertencimento a grupos, de construção identitária. Nesse sentido, é imprescindível ampliar o universo controlável dos objetos pessoais e das Memórias familiares para a dimensão coletiva. Até mesmo porque esses artefatos e as narrativas surgidas a partir deles estão vinculados a experiências do sujeito em uma sociedade da qual é membro e com a qual compartilha de um tempo específico. Por exemplo, a reprodução de determinada prática que, aparentemente, teria um sentido individual pode, na relação com as lembranças de outros sujeitos, ter seu significado ampliado.

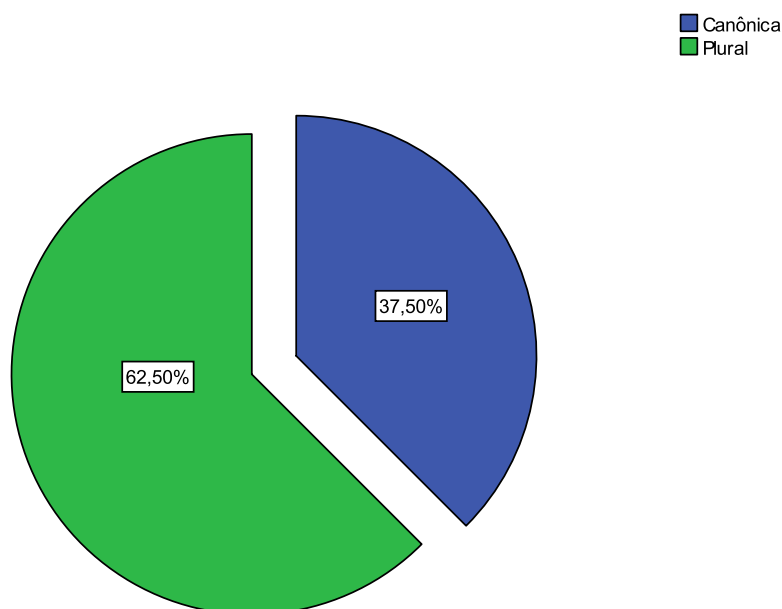
Assim, o movimento de escolha pessoal de salvaguardar determinadas lembranças embutidas em objetos ou práticas também acontece em níveis institucionais. Segundo José Reginaldo Santos Gonçalves (2009), nós humanos temos necessidade de preservar determinados objetos materiais que nos identificam e demarcam nosso lugar em oposição ao 'outro'. Para o autor, é justamente nessa ação que a constituição de um patrimônio acontece. Nessa lógica, entendemos as seleções de patrimônio eleitos por determinados grupos sociais como significativos para serem preservados. Por isso, algumas reflexões devem ser realizadas no curso de uma educação patrimonial, como: Quais os sentidos que determinado bem material ou intangível produz na sociedade? Ele pertence ou fala de algum grupo específico? Qual? Dessa maneira, pode-se pensar qual Memória ele busca preservar? Por quê? Quem são os sujeitos que não

se identificam com esse bem? Suas Memórias estão representadas em algum lugar ou foram esquecidas? E por quê? Assim devemos sempre pensar o patrimônio como lugar cujas Memórias em conflito refletem um jogo de poder. Afinal, a força política em torno da preservação de uma Memória ou de uma prática reflete o domínio de um determinado grupo na sociedade. Claro que isso não significa dizer que os grupos deixados à margem não possuem patrimônio; muitas vezes, seus bens produtores de sentidos não são instituídos oficialmente.

De qualquer forma, tornou-se importante deter o olhar para o que a coleção elege ou pensa acerca do patrimônio. Se sua abordagem se constitui numa visão canônica, em que patrimônio se refere somente aos bens produzidos e preservados por um grupo dominante específico, e que a presença do objeto em si é capaz de elucidar as Memórias preservadas. Ou se ela se abre a um olhar mais plural acerca de patrimônio, cuja valorização de bens, tanto dos vencidos quanto dos vencedores, é criticada e, em cada tempo, repensada em seus sentidos e significados, valorizando, sobretudo, as narrativas disparadas a partir do patrimônio como lugar ativador de lembranças e experiências múltiplas.

Sobre esse aspecto, as coleções apresentam o seguinte gráfico:

Como a discussão patrimonial aparece nos livros didáticos?

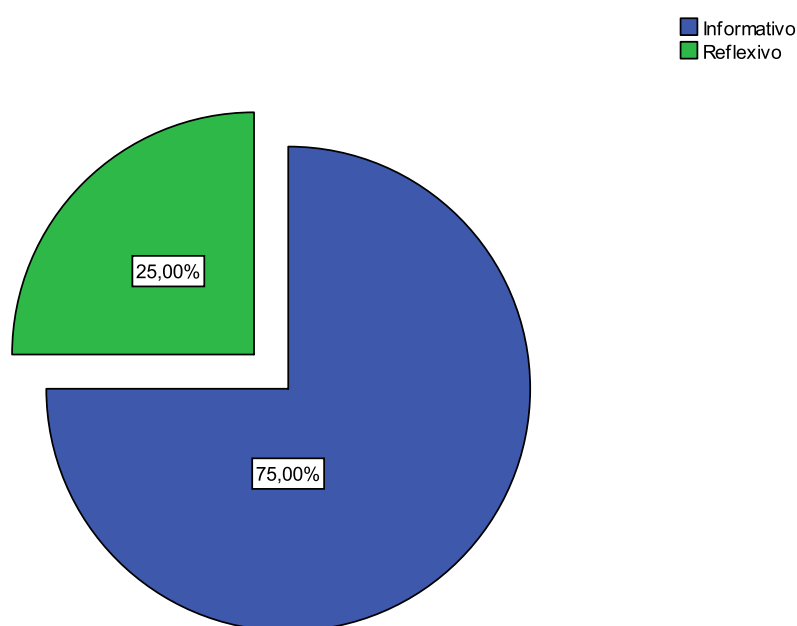


De acordo com o gráfico pode-se dizer que boa parte das coleções adota uma abordagem mais plural acerca do patrimônio. Porém, isso não significa dizer que elas realizam todo o trabalho de problematização necessário para uma aprendizagem efetiva nessa direção. Uma parte substantiva dessas coleções elege patrimônios múltiplos, tanto dos dominados como dos dominantes, mas esquece que estes também foram escolhidos entre tantos outros que estão apagados. Apresentar diferentes tipos de patrimônio ajuda, mas não garante um olhar crítico sobre essas escolhas. A disputa e o jogo de poder em torno das Memórias preservadas não entram como quadro de reflexão. Assim, mesmo que a obra traga diferentes bens de diferentes grupos sociais, ela ainda estará

esquecendo algum. Só o olhar para as razões que permeiam a seleção ajudará os alunos a compreender a pluralidade dos 'lugares' produtores de sentido.

Por este motivo, para buscar um olhar mais direcionado sobre a perspectiva patrimonial adotada pelo autor, busquei as evidências de suas explicações nos manuais do professor. Essa análise gerou o seguinte gráfico:

Como a discussão patrimonial aparece nos manuais do professor?



Dessa maneira, pode-se dizer que menos da metade das coleções faz um trabalho efetivamente reflexivo do ponto de vista da educação patrimonial. A grande maioria informa sobre o patrimônio, mas não critica as razões que fizeram dele um bem preservado. Isso, quando o patrimônio não entra como figura meramente ilustrativa do texto principal a ser trabalhado. Exemplos como esse podem ser observados na coleção "Para entender História": em

determinados pontos do livro, os monumentos estão presentes de forma complementar. Não são exploradas sua criação e permanência, nem a potência narrativa que ele pode gerar no grupo social que representa.

Na coleção "História em documento", embora faça um exercício reflexivo, em boa parte dos documentos usados é possível ver bens tombados não problematizados. Por exemplo, no volume referente ao 8º ano, o "Beco Catarina Mina", em São Luís, Maranhão, recorda a Memória das negras quitadeiras. O patrimônio recebe esse nome em homenagem à negra liberta Catarina Rosa de Jesus Ferreira, que conseguiu enriquecer dentro de uma sociedade de tradição escrava. O lugar é nomeado "patrimônio", mas sua problematização recai na exemplaridade de ex-escravos que se tornaram bem-sucedidos. Não se questiona o sentido gerado a partir do lugar, a quem pertence, quando foi instituído e etc. Essa prática repete-se, nesse volume, em relação a outros bem tombados, como os memoriais populares, na página 155, a tradicional "Semana da Farroupilha", na página 157, e um dossiê sobre a "festa dos reis negros do Brasil", na página 174.

Na coleção "Projeto Radix", por exemplo, a discussão em torno dos bens patrimoniais perpassa toda a obra, do ponto de vista canônico, com a eleição de vários monumentos da antiguidade e de museus. E a forma escolhida para definir a importância dos museus foi: "porque guardam a memória de um povo e preservam seu passado" (Manual do Professor, vol. 6º, p.113). Nesse sentido, a própria lógica de patrimônio não se abre à dinâmica das ressignificações no tempo, como se o bem preservado falasse por si só acerca do seu passado. Se, em determinado momento da História, o patrimônio era instrumento de formação identitária no Estado Nacional, cujo passado comum dos cidadãos deveria ser salvo do esquecimento, hoje, pode-se dizer, de acordo com Regina Abreu (2009),

que o patrimônio serve a uma ação de projeção do sujeito ao futuro. Razão essa mediada pela formação da consciência histórica.

Em volumes seguintes, o patrimônio aparece numa dimensão mais plural, como acontece no volume destinado ao 8º ano, no qual as revoltas do período regencial passam a compor um *lugar em memória* para esses conflitos, como o "Memorial da Balaiada", localizado no Maranhão - cuja legenda justifica sua criação, pois "preserva a memória da população pobre que se rebelou contra proprietários de terras e o governo local" (p. 202) - e o Memorial da Cabanagem, em Belém. Porém, nem o livro do aluno, nem o Manual do Professor, se preocupam em explorar o motivo da criação desses memoriais somente hoje, qual intuito está por trás de sua construção e qual sentido eles produzem na sociedade. A sensação que passa é que o livro lança mão dessas Memórias, antes marginais, para fortalecer um olhar plural, mas sua orientação pedagógica não dá base suficiente para produzir reflexões acerca de novo olhar para o patrimônio.

No livro "História", a coleção fala de patrimônio com perspectiva plural, porém, na orientação pedagógica, essa reflexão não se efetiva para o professor. Por exemplo, no volume do 9º ano, a noção de patrimônio é apresentada somente como algo instituído pelo poder: ao discutir a História de João Cândido, o "Almirante Negro" da Revolta da Chibata, o autor considera que esse líder é "um herói sem monumento". E essa consideração não sugere, no Manual do Professor, uma reflexão sobre o que é um monumento. Até porque sabemos que o monumento mobiliza a Memória coletiva através da afetividade que ele provoca (CHOAY, 2001). Nesse sentido, as lembranças acerca do almirante podem ser múltiplas, mesmo que não instituídas oficialmente.

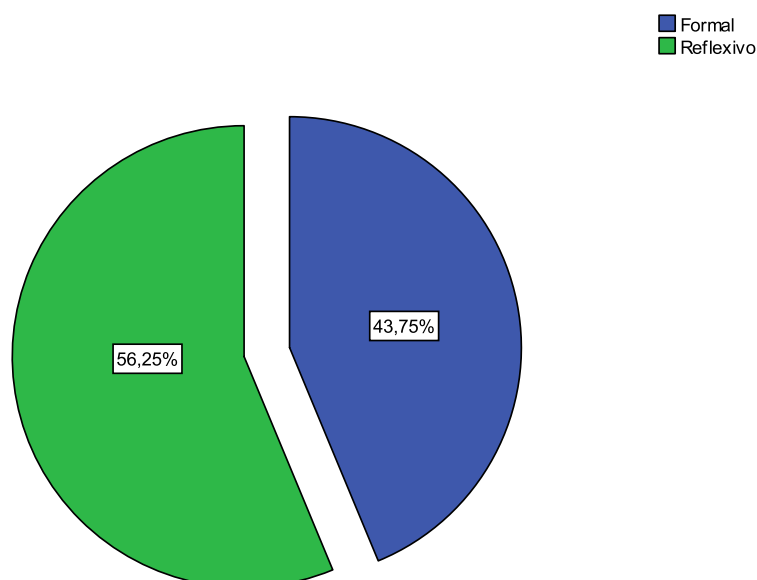
Pode-se dizer, a partir desses exemplos, que as coleções que assumem um olhar plural até entendem a amplitude dessa discussão, mas ainda não fazem um movimento de crítica e orientação didática capaz de auxiliar ou conduzir os professores nessa reflexão.

Outra dimensão importante que ajuda na análise da discussão da Memória, sobretudo pela força de fundamentação que uma exerce sobre a outra, é a questão temporal. Até mesmo porque, se consideramos que o conhecimento histórico se organiza no presente, a partir das narrativas e recortes do que se passou, podemos afirmar que o tempo histórico refere-se ao tempo narrado, cujas Memórias aludem a seleções, ressignificações, silêncios, ressentimentos. Portanto, pode-se dizer que as Memórias, juntamente com a operação histórica, se constituem importante aporte de aquisição da noção de passagem do tempo.

Aquilo que nós lembramos ou guardamos são escolhas de preservação da Memória em contraponto ao esquecimento, que o tempo corrói. Muitas coisas que não foram salvaguardadas ficam perdidas no tempo, sem elo possível com o presente. Por esse motivo, dizer que temos acesso total ao passado é negligenciar os descartes que fazemos ao longo da vida. Nosso olhar para o passado, dessa maneira, é sempre parcial, fragmentado, cheio de lacunas. Assim, pode-se considerar que as operações de Memória, pensadas em sua complexidade temporal, são fundamentais para a formação do conhecimento histórico do aluno. Desse ponto de vista, é possível afirmar que, não somente as operações específicas do procedimento histórico influenciam a formação da consciência histórica, mas também as operações advindas das práticas de Memória, e ambas devem compor a base de formação do saber histórico escolar.

A discussão temporal tornou-se necessária para o desenvolvimento da pesquisa na medida em que as práticas de Memória são elementos de inteligibilidade do sujeito acerca do passado, já que o próprio saber histórico se fundamenta na relação do sujeito com o tempo. Sob essa perspectiva, buscamos compreender como a coleção aborda a relação passado e presente, já que essa tomada de postura pode evidenciar o lugar que a Memória ocupa na construção do saber histórico escolar. Depois de uma leitura detalhada das obras, chegou-se ao seguinte quadro:

Como a relação passado e presente é abordada nos livros didáticos de História?



A partir do gráfico, pode-se dizer que quase há um equilíbrio entre a abordagem formal e a reflexiva no tratamento dado à relação passado/presente. No entanto, o percentual mais alto encontrado para a reflexividade não corresponde a um aprofundamento na abordagem, ou seja, algumas coleções até

buscam estabelecer um diálogo entre passado e presente, mas essa perspectiva fica restrita ora à discussão teórica no texto base, ora às atividades didáticas.

A coleção "Para entender História" endossa esse perfil: em sua discussão acerca da relação temporal, essa reflexão se faz somente no plano conceitual. Por exemplo, em sentidos atribuídos a palavras como "Nação", como se pode perceber no fragmento abaixo:

Na época em que o Estado moderno se formou, a palavra nação tinha um significado bem diferente do atual. Nação era o nome que se dava a um conjunto de pessoas que se acreditava terem mais ou menos as mesmas origens, as mesmas língua, cultura e religião. Em outras palavras, nação era um conjunto de pessoas que se acreditava terem muitas semelhanças entre si. (vol.7º, p.26)

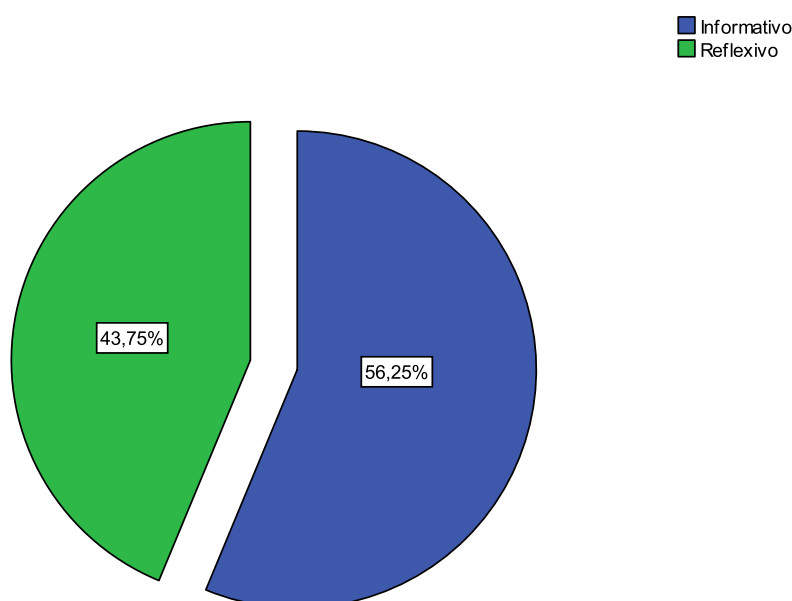
A obra, nesse sentido, contextualiza o conceito, mas não promove reflexões capazes de colocá-lo em diálogo.

Outras coleções que abordam a relação passado/presente parcialmente são "Navegando pela História" e "Para viver juntos". Ambas exploram bastante essa relação através de atividades propostas para os alunos, porém deixam em aberto sua discussão no texto principal, ou seja, a articulação passado e presente acontece em pontos específicos nos livros, o que evidencia que a perspectiva teórica não fundamenta a obra de maneira estrutural.

A coleção "História em Documentos" também traz essa discussão de historicidade na relação passado/presente fragmentada. Essa coleção, inclusive, se dedica à formação de um olhar procedimental capaz de fazer o aluno perceber a dinâmica do tempo. Porém, essa discussão não é apresentada no texto básico, o que faz com que os contrapontos e diálogos possíveis entre passado e presente sejam remetidos ao universo dos exercícios ou seções complementares do livro.

Outra evidência que minimiza o alto índice de reflexividade presente no gráfico pode ser percebida nas orientações didáticas dispensadas nos manuais do professor. Uma parte substantiva das coleções não promove direcionamentos ou pistas didáticas capazes de reforçar a reflexão sobre a relação passado/presente. Como se pode observar no gráfico abaixo:

Como a relação passado e presente é abordada nos manuais do professor?



Aqui, pode-se notar que uma parte das coleções consideradas reflexivas tem um Manual formal, informativo, sem orientações profundas capazes de promover uma discussão mais articulada sobre essa dimensão passado/presente. Por exemplo, no livro "História das Cavernas ao Terceiro Milênio", o Manual do Professor considera fundamental o debate acerca da relação passado e presente justificando que

são trabalhados, nessa coleção, sempre a partir do contraste fundamental entre o presente e o passado, tomando o presente como ponto de partida das reflexões e, dessa forma, procura aproximar o estudo da História do cotidiano do aluno. (Manual do Professor, todos os volumes, p.6)

No entanto, o que se observa na formação estrutural da coleção é um texto expositivo que não complexifica a relação entre o passado e o presente.

Na coleção "Tudo é História", embora promova uma perspectiva de diálogo entre os tempos, a estratégia didática esbarra num Manual essencialmente factual, eurocêntrico, que não dá suporte suficientemente capaz de desenvolver um procedimento histórico que possibilite uma reflexividade entre o presente e o passado. Por exemplo, na página 141 do livro do 6º ano, ao trabalhar as instituições políticas da Roma Antiga, são lançadas as seguintes questões a fim de evocar as mudanças produzidas ao longo do tempo:

Vocês sabem quais são as principais instituições que compõem a República brasileira? Que diferenças existem entre elas e as instituições que compunham a República romana, descritas no texto ao lado?. (vol 6º, p.141)

O texto não traz uma base que permita essa reflexão temporal e o Manual do Professor não oferece artifício que oriente nesse diálogo. O que se observa, no Manual, é a simples explicação de como a República brasileira é composta e a indicação de sites oficiais para embasar a pesquisa do professor. Essa perspectiva formal apresentada em alguns manuais, no que se refere ao diálogo passado/presente, retira a possibilidade de maiores deslocamentos temporais, pois, ao desconsiderar o procedimento histórico que tem como ponto de partida o

tempo presente como lugar de evocação do passado, os sentidos históricos mobilizados tornam-se frágeis devido à descrição superficial da realidade.

De acordo com o historiador Astor Diehl, "o tempo histórico não deve ser linear, direcionado para a perfeição - como no Iluminismo -, mas como ruptura destinada a salvar o passado" (2002, p.123). Nesse sentido, o passado não é mais estudado como forma de controlar o futuro, mas com o intuito de desatar seus nós que impossibilitam libertar as Memórias contidas, ou seja, busca-se salvar o passado do esquecimento. Assim, quando a Memória é mobilizada como fonte, o passado assume lugar de narrativa; quando ela é rechaçada, o passado assume lugar do desconhecido, intangível. Algumas pesquisas na área do ensino de História já apontam para o valor formativo das operações de Memória, sobretudo no que se refere à construção de sentido para o sujeito. Essa formação só é possível quando a Memória consegue sair do senso comum de "resgate" do passado. Afinal, ela é objeto de ressignificação constante do tempo presente.

Uma parte considerável das coleções faz esse diálogo com um passado autoexplicativo. São as coleções que, no gráfico, preferi definir como "formal". As que têm esse perfil não se preocupam em estabelecer nexos de ressignificação da narrativa histórica. Nesse sentido, a História deixa de ser considerada como conhecimento provisório e se abre a uma leitura imutável: o passado se autojustifica, não cabe ao sujeito problematizá-lo, apenas assimilá-lo. A fragilidade da perspectiva histórica que busca o resgate do passado encontra a ideia de restaurar o que foi destruído. Logo, essa reconstrução de algo que já não é mais evidencia a impossibilidade de sua completude (DIEHL, 2002). E os riscos que essa fragilidade gera sobre o ensino de História é a transposição de uma

narrativa desconectada do presente, logo intangível para o aluno, pois retira dele sua intervenção dialógica.

A obra "História" compõe o quadro das coleções que partem dessa abordagem de deixar o passado no lugar do passado. Nela, a relação passado/presente aparece apenas como ilustração, como se pode observar no trecho abaixo, referente à expansão marítima europeia:

*Globalização. Essa palavra você deve conhecer. Usada como síntese dos nossos tempos, refere-se a um processo econômico, social e cultural que integra países e pessoas do mundo todo. Nele, é possível que pessoas, governos e empresas troquem informações, realizem transações comerciais e espalhem sua produção cultural por todos os continentes do planeta. No entanto, esse processo não ocorreu de maneira repentina. Ao contrário, é resultado de um longo processo histórico que se intensificou nos últimos cinquenta anos com os revolucionários avanços tecnológicos nos meios de transporte e de comunicação. Mas você sabe dizer quando isso começou? Historiadores afirmam que seu início se deu nos séculos XV e XVI, com as chamadas **Grandes Navegações**, expedições marítimas que interligaram as várias regiões do mundo. (vol. 7º, p.67)*

Nessa aproximação entre globalização e grandes navegações, o livro não provoca a devida historicidade de cada evento, dando, assim, a sensação de que o presente é uma continuação fiel do passado, ou consolidando a ideia de que o presente só se expressa em função do passado.

Outra coleção que restringe a relação entre passado e presente sem o princípio epistemológico de contextualização é "Saber e Fazer História". Ao discutir a situação econômica da América latina entre os séculos XIX e XX, no livro destinado ao 8º ano, nota-se o levantamento de algumas questões que evidenciam a ideia simplificada de continuidade histórica, como:

as relações econômicas entre os países latino-americanos e os principais países industrializados capitalistas já foram definidas como um 'novo pacto colonial'. O que caracterizaria esse tipo de relação? (vol. 8º, p.228)

Nessa questão, a noção de "pacto colonial" tem seu sentido original aplicado a um novo contexto sem, contudo, considerar as mudanças ocorridas ao longo tempo, o que torna tal aproximação cheia de arestas. Outro exemplo dessa transposição de passado/presente pode ser percebida na coleção "Projeto Araribá", sobretudo em seções denominadas "Ontem e Hoje", dedicadas especificamente ao diálogo entre os tempos históricos. Porém, o que se observa nessa parte é a descrição dos acontecimentos e não uma análise histórica vinculada a cada contexto.

Pode-se dizer, então, que as coleções que partem do pressuposto de que o passado deve ser deixado no passado desconsideram a provisoriedade do conhecimento histórico, e muito provavelmente não reconhecem as operações de Memória como procedimento capaz de produzir sentido para o saber histórico escolar. Até porque, toda possibilidade de compreensão perpassa por algo que nos toca, nos provoca. Assim, o presente é o ponto de partida inteligível para o diálogo com o passado desconhecido. Já as coleções que historicizam os acontecimentos do passado e do presente postos em relação entendem que o conhecimento histórico é produzido à luz do presente, a partir de uma demanda do agora, e é nessas construções de sentido que as operações de Memória atuam, sobretudo na percepção de suas práticas continuadas nas tradições ou rompidas pelo esquecimento ou silêncios.

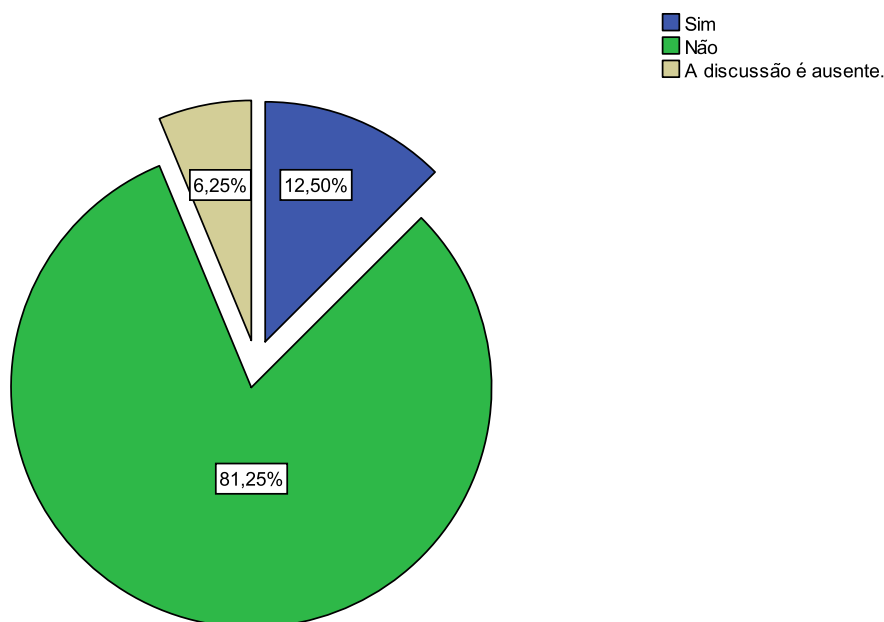
Vale lembrar que, no gráfico em que foi analisada a relação passado/presente, uma das categorias não evidenciadas, porém presente, PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

juntamente com as nomeadas "formal" e "reflexivo", é a do "anacronismo". A ausência dessa classificação, no gráfico, deve-se a motivos óbvios: primeiro, o *corpus* de análise refere-se a coleções aprovadas pelo PNLD, e, segundo o edital lançado pelo MEC, a verificação de casos de anacronismo implica a exclusão da obra. Embora seja possível encontrar, nas coleções aprovadas, casos de anacronismo, essa verificação se dá de forma isolada e não atravessa estruturalmente a obra; portanto, não defini nenhuma coleção como essencialmente anacrônica.

O fato de a maioria dos exemplos que embasaram este capítulo ter sido retirada de volumes destinados ao 6º ano não é obra do acaso. Na verdade, o que se observa, na maior parte das coleções, é uma discussão do campo da Memória ainda de forma introdutória, como se essa reflexão não fosse atinente aos demais anos escolares. Porém, é sabido que a relação entre os campos da Memória e da História é complexa demais e, por isso, sua discussão não se esgota, ou não deve se esgotar em um determinado volume.

O próprio desenvolvimento da discussão entre as duas dimensões de saber se configura como indício da importância dada à temática. Por esse motivo, busquei uma análise quanto à constância dessa reflexão nas obras, em seus quatro volumes. O gráfico obtido abaixo revela o cenário encontrado:

A discussão da memória aparece de forma contínua e progressiva na coleção?



Através desses resultados, fica evidente o quanto a discussão da Memória ainda é um campo longe de consolidação. Embora algumas coleções valorizem a discussão entre os campos, essa temática aparece de forma alegórica e não compõe o eixo estruturante da obra em sua totalidade.

O que se pode observar, olhando para os gráficos em conjunto e o quadro de referência, é que a temática da Memória é um campo a ser explorado dentro do ensino de História, sobretudo nas coleções que, em sua maioria, olham para os campos da Memória e da História de maneira indiferenciada. Se adotarmos que a História, enquanto campo de saber, é, por pressuposto, composta de debate, divergências, variação de pontos de vista, crítica e diálogo com as fontes, e não espelho fiel do passado, devemos abrir, para uma efetiva formação histórica dos nossos alunos, o universo de potencialidades que o campo possui, sobretudo no

que se refere ao procedimento histórico que interfere diretamente na construção do conhecimento. E, nesse lugar, as operações de Memória estão fortemente arraigadas e não devem ser objeto de descuido ou ausência de problematização.

ANALISANDO UM CASO SINGULAR: A COLEÇÃO HISTÓRIA TEMÁTICA

Este capítulo nasce de uma análise panorâmica dos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD 2011, no que se refere à compreensão das dimensões da Memória e da História enquanto campos de saber diferenciados em suas operações e sentidos e seus efeitos sobre o ensino de História. No entanto, como foi apresentado no capítulo anterior, pode-se afirmar que o cenário predominante no conjunto dos livros didáticos brasileiros, distribuídos em território nacional por parte do poder público, pauta-se por forte indiferenciação entre as duas dimensões de saber em destaque, por parte dos autores de livros de História, o que indica um grande desafio a ser ainda enfrentado, tanto por autores quanto por professores. Ao se atribuir uma homogeneidade epistemológica - no plano daquilo que se preconiza para o ensino - a dimensões conceituais correlatas, porém distintas, os problemas derivados dessa indiferenciação passam a se expandir exponencialmente. Com isso, corre-se o risco de nem avançar na Memória, em sua potência de associação e aproximação com o universo sensível dos sujeitos, e tampouco produzir um ensino pautado mais pela aprendizagem do "Historiar" do que pela acumulação passiva de informações do passado.

Embora a maior parte das coleções de História aprovadas pelo último PNLD traga esse mimetismo entre os campos, o objetivo deste capítulo é ir na contramão do que é predominante, ou seja, pretendo, agora, dar visibilidade a algumas singularidades presentes no universo das obras, de modo a se compreender que aquilo que se projeta em termos globais e hegemônicos pode, também, ser lido e apropriado em termos de suas potencialidades pelo que se projeta como caminho dissonante. Em outras palavras, se, no capítulo anterior, a

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

análise buscava um olhar horizontal sobre o conjunto de coleções, o objetivo, agora, é direcionar esse olhar para uma coleção que, em certa medida, oferece possibilidades sensíveis a uma discussão em que os campos da Memória e da História são tratados como dimensões distintas, específicas, porém complementares para a formação do saber histórico escolar. É preciso dizer que há, também, em outras coleções, potencialidades semelhantes e que outras poderiam ser elencadas, ainda que em menor proporção, no tocante à diferenciação proposta. Cabe deixar claro que tal conduta pode vir a ser assumida também pelo professor em seu cotidiano escolar e, por vezes, um pequeno exercício, posto em um plano secundário, pode vir a se converter em um eixo estruturante de um poderoso trabalho de sensibilização do aluno para com os universos da Memória e da História. Esse olhar vertical, debruçado, portanto, sobre um plano de positivação tornar-se-á o mote deste capítulo.

Como a singularidade surgiu de um quadro de análise específica, será sobre esse quadro e suas categorias de classificação que se orientará nossa discussão focal. Cabe observar, então, como a discussão conceitual da História e da Memória e a discussão patrimonial aparecem na coleção escolhida, assim como a relação passado/presente é interpretada. Nesse sentido, o escopo recai na evidência que será dada àquela obra que vai de encontro ao que se verificou como sendo o cenário predominante dos livros didáticos no Brasil. Claro que, em muitos pontos, a coleção escolhida para uma análise focal se assemelha às demais, porém sua especificidade está associada aos critérios de classificação utilizados nesta pesquisa. Vale lembrar, portanto, que embora esteja refletindo sobre as potencialidades de uma obra que trabalha e valoriza as operações de Memória como procedimento de formação do saber histórico escolar, ela encontra outros tipos de limitação, mas que, obviamente, não é meu interesse mostrá-los; afinal,

toda pesquisa tem seus limites intrínsecos derivados da necessária operação de seleção em função da questão investigativa central. Portanto, cabe deixar claro que minha pesquisa não se assenta na obra em si, mas nas estratégias didáticas por ela utilizadas no que se refere à temática da Memória.

A obra escolhida para compor essa análise vertical foi a coleção "História Temática", dos autores Conceição Cabrini, Roberto Catelli Júnior e Andrea Montellato. A escolha se justifica, basicamente, por duas razões: primeiro porque ela, entre tantas outras que tiveram cenários de valorização da Memória enquanto campo de saber diferenciado da História, foi a que manteve maior estabilidade nas categorias selecionadas nos gráficos e no quadro de frequência. Por exemplo, quando acontecia de uma coleção distinguir conceitualmente os campos, ela não apresentava, no Manual do Professor, uma proposta de problematização capaz de chamar a atenção dos professores para a necessidade dessa reflexão, ou não oferecia orientações e estratégias didáticas capazes de explorar as operações de Memória no ensino de História de forma efetiva, como se evidencia na coleção "Para viver juntos - História". Em outras situações, quando uma coleção se classificava como diferenciando os campos, restringia seu plano de discussão ao 6º ano e não estabelecia continuidade para os demais anos de escolarização, ou não assumia as operações de Memória como procedimento didático estruturante na obra, como se observou na obra "História das Cavernas ao Terceiro milênio".

Claro que a coleção escolhida para ser analisada neste capítulo também possui fragilidades e limites a serem enfrentados, mas buscarei evidenciar as potencialidades que fizeram da História Temática uma possibilidade de posituação da Memória. Por exemplo, observando o quadro de frequência, pode-

se considerar que a coleção busca dar continuidade à definição conceitual dos dois campos de saber em suas especificidades. Embora essa discussão seja mais contemplada no 6º e no 7º anos, a relação de continuidade encontra complexificações em cada volume, no que se refere aos procedimentos de cada campo, o que evidencia uma preocupação dos autores quanto à valorização de tais operações para formação do pensamento histórico do aluno. Especialmente em relação ao campo da Memória, a frequência com que sua reflexão conceitual aparece também diminui a partir do 6º ano - chegando, inclusive, a não ser percebida no livro destinado ao 9º ano -, enquanto as atividades que demandam atitudes procedimentais das operações de Memória permanecem, o que demonstra que a reflexão sobre o campo não se conclui em um determinado ano de escolarização; ela é retomada nos outros volumes, em diálogo com o saber histórico de referência, reforçando, assim, o caráter processual que deve permear o ensino de História. Em relação ao Manual, as orientações didáticas estão em consonância com o livro do aluno e, em certa medida, buscam oferecer estratégias didáticas ao professor no trato da Memória. Assim como se observa uma preocupação dos autores em indicar bibliografia variada, capaz de fortalecer a formação do professor nessa direção.

Coleções	Quantas vezes uma definição de História aparece no texto base?	Quantas vezes a temática da História, em seu sentido procedimental, aparece no texto base?	Quantas vezes a temática da Memória, em sua especificidade, aparece no texto base?	Quantas vezes a temática da Memória aparece nos exercícios e propostas de atividades para os alunos?	Quantas vezes a temática da Memória aparece no manual do professor, em sua especificidade?	Quantas vezes o tema da Memória aparece em bibliografias para o professor?
História	6°. 1	6°. 7	6°. 5	6°. 15	6°. 3	6°. 4
Temática	7°. 1	7°. 4	7°. 1	7°. 6	7°. 2	7°. 3
	8°. -	8°. 3	8°. 1	8°. 4	8°. 2	8°. 3
	9°. -	9°. 4	9°. -	9°. 4	9°. 1	9°. 2

Em outras palavras, os grandes parâmetros de categorização que compõem os gráficos, e que serviram para um mapeamento do acervo do PNLD 2011, evidenciaram a coleção História Temática como singular, na medida em que ela busca potencializar as operações de Memória no interior do saber histórico escolar. Ou seja, em um cenário predominante de ausência da discussão da Memória como campo distinto da História, por parte dos autores dos livros didáticos, a coleção História Temática se destaca por dar visibilidade a tal discussão que, na maioria dos casos, se encontra no plano do invisível.

O segundo motivo da escolha recai no caráter de permanência dessa coleção no mercado editorial brasileiro, devido à perspectiva historiográfica por ela assumida. A História Temática, pelo seu caráter renovador, no que tange à abordagem que busca romper com a tradição de narrativa linear, factual, eurocêntrica da História, tem sido experienciada e debatida em alguns países como França e Brasil (FONSECA, 1994). No nosso caso específico, o Ministério da Educação não determina o tipo de narrativa histórica a ser adotada nos livros didáticos que circulam em nosso país, desde que as coleções respeitem as "leis de

diretrizes e bases da educação” e os “parâmetros curriculares nacionais”. No entanto, os livros didáticos que assumem a narrativa histórica por eixos temáticos diminuíram consideravelmente no mercado editorial brasileiro, como mostra o gráfico apresentado no *Guia dos Livros Didáticos de 2011*:



(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia do Livro didático*, 2011)

No PNLD anterior ao de 2011, ou seja, o PNLD de 2008, foram aprovadas quatro coleções que tinham por abordagem os eixos temáticos: “Série Link no tempo: História”, “História por eixos temáticos”, “História: fazendo, contando e narrando história” e “História Temática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia do Livro Didático*, 2008). Dessas coleções, apenas uma sobreviveu ao mercado editorial, e muitas são as razões para esse estrangulamento. Uma delas, possivelmente, tem a ver com seu caráter singular no tocante ao tratamento temporal da História. Por ser uma coleção que nos tira da zona de segurança que a cronologia eurocêntrica nos oferece, muitos professores optam por coleções PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

mais tradicionais, o que faz as editoras investirem fortemente nessa forma de abordagem. De acordo com os historiadores Marcos Silva e Selva Fonseca (2007), as escolhas, por parte dos professores, das coleções adotadas, evidenciam a concepção de didática de História pulsante no Brasil. Segundo os pesquisadores, grande parte dos professores seleciona as coleções que assumem o viés cronológico, como as versões de História "integrada" e "intercalada", que articulam a História Geral das Civilizações à História do Brasil e das Américas.

Pelas razões acima apresentadas, a coleção "História Temática" tornou-se objeto de análise central neste capítulo. A obra é revelada pelo "Guia de Livros didáticos de História 2011" como uma coleção que

distingue-se por adotar a perspectiva da História Temática, apoiada na noção de experiência social e na utilização da categoria Tempo, como forma de orientar a compreensão dessa mesma experiência. Defende um ensino de História por temas, que possibilite a apreensão do objeto de estudo na dinâmica entre passado e presente, sem que seja necessário que o estudante se atenha a um saber cronológico e factual. Com isso, valoriza também a discussão em torno de princípios de cidadania e participação social (...) o encadeamento da Coleção é garantido pela relação entre os conteúdos conceituais, mais complexos a cada volume, e os conteúdos procedimentais e atitudinais propostos para o trabalho do historiador. Portanto, nesta Coleção, a História é tratada como um conhecimento em construção, que se define por escolhas. O que deixa de lado, em termos de conteúdo informativo, ganha em perspectiva formativa, com destaque para as atividades que não estão isoladas ao final dos capítulos, mas se integram aos temas tratados, como elemento constitutivo de seu aprendizado. Dessa forma, se aprende História aprendendo como se produz o conhecimento histórico.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia do Livro Didático, 2011)

Essa metodologia de ensino, de acordo com Circe Bittencourt (2004), vem sendo discutida, no Brasil, desde a década de 1980, momento de grandes mudanças nos cenários político e ideológico devido aos processos de redemocratização. Nesse contexto, houve muitas discussões acerca das

reformas curriculares, já que o espaço educativo passou a ser considerado lugar de formação do novo cidadão. Foi então que as pesquisas acadêmicas em torno do ensino de História se fortaleceram.

A História por eixos temáticos é uma proposta de metodologia para o ensino de História baseada na pesquisa histórica. Em outras palavras, pauta-se na problematização de como se constrói o conhecimento histórico. Para Prats

[...] coloca-se a necessidade de ensinar História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí métodos e técnicas de trabalho, que apontam para atividades que devem estar presentes em todo o processo didático, resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; aprendizagem da causalidade; iniciação na explicação histórica. (Prats 2006, p.191)

Essa nova proposta de trabalho é uma alternativa didática ao ensino de História tradicional que, muitas vezes, instaura, no aluno, a ideia unívoca e cristalizada da História, concepção que Marc Bloch debatia com veemência, pois ela cultivava o fetichismo dos fatos. Assim, a formação de um pensamento histórico que não se abre à variabilidade de pontos de vista, e a provisoriedade que permeia a produção do conhecimento sobre o passado - com todos os seus rigores científicos e métodos particulares -, se constitui, hoje, um problema a ser enfrentado no ensino de História. A História baseada nos eixos temáticos tem, por princípio, promover a ruptura com uma única abordagem possível, ou seja, a História sob uma narrativa linear e evolutiva. Ao contrário, pensa-se a História como processo. Para isso, a prática de ensino é sustentada pelos procedimentos que auxiliam na interpretação do passado, cujo ponto de partida

para compreensão do conhecimento histórico é galgado sempre no tempo presente, e não em um tempo remoto, inatingível, que não volta mais.

A História por eixos temáticos, por esse motivo, tende a valorizar a experiência dos alunos, suas vivências, suas Memórias, ampliando o universo de abordagens - fruto da História Nova - em sala de aula, com o uso de diferentes documentos, como música, filmes, revistas em quadrinhos, fotografias, objetos da cultura material, a oralidade, sem, contudo, abrir mão do método. Assim, as variadas evidências de vestígios do passado tornam-se possibilidades de produção do conhecimento histórico. Por outro lado, alguns historiadores de referência dentro dessa corrente de pensamento se preocupam com a execução dessa perspectiva temática no ensino de História, como Le Goff aponta:

"a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a história de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História Geral das sociedades." (Le Goff, in: FONSECA, 1993, p.105)

Pode se dizer, então, que, embora a abordagem por eixos temáticos seja inovadora do ponto de vista de valorização procedimental na construção do conhecimento histórico, também apresenta certas fragilidades a serem superadas, como o risco iminente das perdas de referência dos marcos históricos considerados fundamentais para a História da sociedade. Como superação, Selva Fonseca defende que

"O tema deve aparecer circunscrito no contexto geral da História, não perdendo de vista procedimentos clássicos deste campo de saber, como a cronologia, sem, entretanto, remontar à linearidade progressiva da História tradicional. Portanto, a característica fundamental da proposta temática é que, ao deixar impor um quadro geral com a evolução da História da sociedade, ela traz elementos para o professor incorporar no

ensino de História outros objetos, outros documentos e problemáticas que até então estiveram restritas ao trabalho acadêmico especializado ou que sequer foram investigadas. Dessa forma, o espaço de criatividade e criticidade do professor frente ao conhecimento histórico foi ampliado e respeitado." (1993, p.105-106)

A coleção "História Temática", que representa essa perspectiva de ensino de História por eixos temáticos, será analisada enquanto coleção que evidencia a abordagem da Memória como possibilidade didática no que se refere à valorização de suas operações como procedimento constituinte do conhecimento histórico. Por isso, outras análises quanto à limitação da obra, que não resvalam, necessariamente, no escopo desta pesquisa, não serão problematizadas aqui, mesmo tendo a consciência de que, porventura, essas fragilidades existirão. Em outras palavras, o objetivo é ressaltar as potencialidades que um saber histórico escolar agrega quando as dimensões de História e Memória são destituídas do seu lugar de sinônimos e passam a compor um quadro de problematização do passado através das operações específicas de cada campo, como seleção, método, interpretação, lembrança, esquecimento, ressentimento, poder e etc.

A visibilidade da História na coleção História Temática

A coleção "História Temática" tem, por princípio, o ensino de História elaborado em eixos temáticos vinculados a cortes temporais dentro do tradicional quadripartismo histórico. É composta por quatro volumes que vão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, para cada ano, é selecionado um tema central a ser trabalhado, como se observa na respectiva ordem: "Tempos e

Culturas"; "Diversidade Cultural e Conflito"; "Terra e Propriedade"; e "O mundo dos cidadãos". O encadeamento conceitual e procedimental da obra é progressivo, sobretudo em dois critérios: um no que se refere ao tratamento temporal e suas dinâmicas de duração, simultaneidade, mudança e permanência, semelhança e diferença. Outro quanto à construção do conhecimento histórico, que se assenta, basicamente, na reflexividade do cotidiano do aluno e de suas experiências, a fim de produzir novas narrativas a partir daí. O Manual do Professor assim identifica o ensino de História por eixos temáticos:

"Para definir o objeto de estudo, é importante partir de questões da 'realidade' local que estejam inseridas no mundo contemporâneo. Assim, em vez de simplesmente estudar uma localidade, o historiador escolhe aspectos inseridos na contemporaneidade, que funcionam como ponto de partida de algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto no tempo como no espaço - um tema que será usado como janela para compreender o mundo e a sociedade em que o aluno se encontra inserido" (Manual do Professor, todos os volumes, p.6).

Para seguir o critério de análise semelhante ao que foi realizado com as coleções de maneira geral, começarei a reflexão focal sobre a coleção "História Temática" compreendendo o conceito de História que estrutura a obra como um todo.

No volume destinado ao 6º ano, a discussão tem como ponto de partida os seguintes questionamentos: "o que significa estudar História? De quais assuntos trata? Para que estudar o passado se vamos sempre em direção ao futuro?" (vol. 6º, p.4). As respostas a essas perguntas não são dadas de imediato; a proposta da coleção é avançar nessa reflexão, juntamente com os alunos, através da história de dois personagens fictícios, Pedro e Mariana, que encontram, num "quarto de amontoados" da casa de sua tia, enorme quantidade de objetos guardados de

outros tempos. A curiosidade acerca dos objetos encontrados é o mote para um diálogo lúdico sobre por que devemos estudar História. O livro completa:

"Da mesma maneira que Pedro e Mariana descobriram um motivo para estudar o passado, convidamos você a abrir o grande baú da História e realizar um estudo do passado sem perder de vista aquilo que vivemos no presente. É o que propomos neste livro e nos outros três da coleção. Para isso devemos aprender a ler e interpretar um texto, fazer pesquisas, trabalhar com documentos escritos e imagens, redigir. Precisamos, enfim, dominar todas as habilidades necessárias para conseguir, de fato, fazer da História um conhecimento que não se limite a decorar fatos do passado, mas que utilize todas essas experiências como maneira de entender e recriar o presente. E então, vamos abrir esse baú?" (vol. 6º. p.5)

Como se pode notar logo na apresentação, a perspectiva de História que a obra adota vai contra a ideia de memorização de datas e fatos desconectados do presente. Ela busca, na realidade, um saber histórico escolar pautado no "domínio de habilidades", e esse objetivo só é possível quando as experiências dos alunos são mobilizadas na reconstrução das narrativas históricas. Por esse motivo, na abertura de cada capítulo o livro busca dialogar a temática a ser estudada com o universo de saber do aluno através de um conjunto de questionamentos acerca do tempo presente. Por exemplo, no capítulo 9, do livro do 8º ano, ao se discutir as "Independências políticas e a ideia de nação", o livro lança uma série de perguntas aos alunos no intuito de aproximá-los dessa reflexão:

"Você se lembra dos símbolos que procuram representar o Brasil na atualidade? Será que os escravos fizeram parte do projeto de nação implementado a partir da independência do nosso país? E atualmente, os indígenas que moram no território brasileiro se sentem parte da nação brasileira? Eles são representados por esses símbolos?" (vol. 8º, p.169)

A História, dessa forma, é compreendida como processo e não como algo pronto e acabado no passado. No lugar de uma História baseada em sucessões de

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

fatos fechados e isolados, a coleção privilegia uma análise histórica a partir da experiência humana, cuja compreensão se dá na dinâmica das mudanças que ocorrem na sociedade tomando sempre o tempo presente como referencial. No livro destinado ao 9º ano, ao se discutir a temática sobre "Os trabalhadores e as conquistas de direitos", o Manual orienta o Professor a explorar o conhecimento prévio dos alunos a partir das seguintes problematizações:

"O que vocês sabem sobre as lutas por direitos?
De quais movimentos sociais já ouviram falar ou têm conhecimento?
Conhecem alguém que já participou de uma greve ou movimento reivindicatório?
Qual a participação de sindicatos na conquista de direitos?
O que entendem sobre movimento operário?
Têm escutado no rádio, visto na tevê, lido em jornal ou revista algum movimento reivindicatório de trabalhadores da indústria ou de outros setores da economia?" (Manual do Professor, vol. 9º, p.43)

Dessa forma, os capítulos sempre começam com uma "questão problema" como estratégia didática, a partir da qual se realiza o estudo e a investigação de um assunto específico, fato que se ancora em toda a renovação da historiografia ocidental posterior ao movimento dos Annales Franceses. Para isso, o objeto estudado é caracterizado no tempo e no espaço, em seguida propõe-se um diálogo constante dessas dimensões. O Manual alerta que é necessário, entretanto, que as questões formuladas devem compor um cenário mais amplo de reflexões, para que se contemple a historicidade das experiências humanas, entre elas a do próprio aluno.

No entanto, esse presente não se faz a partir de uma escolha aleatória, mas em função da experiência histórica dos sujeitos, para que assim presente/passado/presente se articulem. Por exemplo, ao refletir sobre o que significa História, a coleção interpela o aluno:

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

"Você está fazendo História neste momento? E seus colegas nesta sala de aula? E outras pessoas em outros lugares? Todas as pessoas fazem História da mesma maneira? A História é construída por grupos ou individualmente?" (Vol. 6º, p.12)

Questionamentos como esses, e a continuação dessa discussão na coleção, rompem com a ideia de uma História que privilegia pequenos grupos sociais e personagens considerados heroicos, e amplia a noção de sujeito histórico. Ensinar História a partir da experiência do aluno significa fazer com que ele se veja como partícipe do processo histórico. Significa fazê-lo entender que a sua história é resultado de um movimento dinâmico e processual da História da humanidade.

Junto com essa perspectiva, a escolha por temas - ao invés da abordagem linear de fatos elencados tradicionalmente na História - torna possível uma análise histórica múltipla, capaz de problematizar diferentes experiências humanas, em outros tempos e espaços. A título de exemplificação, a coleção traz um exercício com imagens de pessoas em lugares variados: uma imagem mostra pessoas dançando forró em 2006, São Paulo, Brasil; outra de trabalhadores rurais colhendo cebolas na Itália, em 2003; outra de um mercado flutuante na Tailândia, em 2008; e uma última da índia Xavante construindo uma oca no Mato Grosso, em 1999. A partir dessas fotografias, pergunta-se: "as pessoas fotografadas estão fazendo história? Por quê?"; "Todas as pessoas fazem história da mesma maneira?"; "Essas fotografias podem ser consideradas fontes históricas? Justifique" (vol. 6º, p.24). O Manual propõe, a partir dessa forma de registro documental, que é a fotografia, mostrar que estamos inseridos num contexto mais amplo e que, portanto, nossas ações estão sempre vinculadas às práticas do grupo social ao qual pertencemos.

Dessa forma, a História transcende a ideia de narrativa do passado e propõe a sua problematização a partir do tempo presente, voltando-se para o procedimento histórico, cujos elementos envolvem, segundo a coleção: a explicação histórica, o trabalho com as temporalidades e documentos históricos em sala de aula, e a construção de conceitos históricos. A coleção até apresenta, em alguns momentos, no seu texto base uma abordagem mais explicativa, mas a força estrutural da coleção em relação ao saber histórico aposta na problematização dos documentos e em outros suportes didáticos para romper com a formação do pensamento histórico unívoco. Exemplo dessa preocupação reflexiva da obra em relação ao conhecimento histórico pode ser observado no texto abaixo sobre o descobrimento do Brasil:

"Durante muitos anos, a versão oficial sobre o descobrimento do Brasil assegurava que, após 45 dias em alto-mar, Pedro Álvares Cabral chegou por acaso ao litoral brasileiro, em 22 de abril de 1500. Entretanto essa explicação foi revista por vários historiadores brasileiros e portugueses que procuram provar a intencionalidade da viagem de Cabral.

Texto 1: (...) *Cabral seguiu em direção ao Ocidente, desejando permanecer em águas calmas, mas foi levado mais a oeste pelo vento, alcançando uma terra que chamou de Vera Cruz (...)* - (EXPLORADORES do Novo Mundo (CD- ROM). Softkey Multimedia, 1996)

Texto 2: **O relato do cosmógrafo Duarte Pacheco Pereira**

(...) ganha força a hipótese de que o português Duarte Pacheco Pereira, um dos navegadores mais competentes e bem preparados da época, tenha estado no Brasil, a mando do rei D. Manuel I, um ano e meio antes de Cabral, entre novembro e dezembro de 1498. A possível prova de sua viagem está num livro de sua autoria, o Esmeraldo de situ orbis, escrito entre 1505 e 1508, no qual se lê que: "Vossa alteza mandou descobrir a parte ocidental, passando além a grandeza do mar oceano, onde é achada e navegada uma ra grande terra firme, com muitas e grandes ilhas adjacentes a ela e grandemente povoada...e corre com muita longura que de uma parte nem de outra não foi visto nem sabido o fim e o cabo dela. É achado nela muito e fino rasil. (COLOMBINI, Luís. Os outros descobrimentos do Brasil. In: Terra, ano 7, n.4, abr.1998.p.42-3)

Texto 3: **A intencionalidade da viagem de Cabral**

Cabral tinha 33 anos ao ser nomeado chefe da 'segurança armada da Índia', em fevereiro de 1500. Ao longo daquele mês, teve várias reuniões com Vasco da Gama, recebendo instruções detalhadas sobre como navegar até a Índia. Vasco da Gama com certeza também falou sobre as aves marinhas que vira voando em direção ao oeste, em pleno Atlântico. Portanto, antes de zarpar de Portugal, Cabral já fora informado de que talvez encontrasse novas terras no caminho para o Oriente, caso abrisse sua rota um pouco mais para o Ocidente. Convém lembrar que, desde a assinatura do Tratado de Tordesilhas, firmado seis anos antes, Portugal obtivera soberania sobre boa parte do suposto território que ficava próximo às terras que Colombo havia descoberto em 1492. (BUENO, Eduardo. Brasil! Terra à vista, Porto Alegre: L&PM, 2000.p.61)

- 1) Conforme cada um dos textos, o que se pode entender acerca da intencionalidade ou não da expedição de Cabral de chegar ao Brasil?
- 2) Escolha uma das duas hipóteses e procure justificá-la com argumentos dos textos." (vol.7º, p.63)

Assim, se no primeiro documento selecionado pelos autores afirma-se que Cabral foi levado, acidentalmente, pelo vento, às terras brasileiras, o segundo documento defende a ideia de que tais terras já haviam sido encontradas pelo português Duarte Pacheco e o terceiro fala da intencionalidade de Cabral rumo ao Brasil. O Manual, nesse sentido, orienta o professor para o fato de que a explicação histórica deve ser compreendida pelos alunos como versões, e não como verdade absoluta.

Dessa forma, o livro do aluno assim como o Manual do Professor valorizam a variabilidade de pontos de vista daqueles que escrevem a História, que se definem, conseqüentemente, pelas suas escolhas documentais, seu lugar de enunciação, sua postura crítica e sua inserção em um determinado tempo histórico. Não se busca o julgamento de verdades ou mentiras, mas deixa-se claro, para o aluno, que a produção do conhecimento histórico envolve seleções, e que cada escolha visa dar luz a um ponto específico, deixando outros pontos obscurecidos. Esse exercício de compreender o saber histórico como narrativas

que iluminam pontos específicos do passado é extremamente formativo para o aluno, na medida em que ele passa a olhar a História como um campo de saber que envolve métodos específicos de interpretação do passado. As seções "Trabalhando com documento" auxiliam os alunos nessa aproximação procedimental com o campo do historiador, e o Manual do Professor é constantemente orientado sobre como conduzir esse tipo de tarefa de análise histórica sem correr o risco de cair nos juízos de valor, ou mesmo nas simplificações do passado, a partir da crítica de cada documento em seu contexto de produção. Assim também é feito nas seções "Diferentes versões": o professor é chamado a explorar, com os alunos, os diferentes pontos de vista dos autores e o porquê de suas conclusões.

Assim, o aluno começa a enxergar que o conhecimento histórico é sempre parcial, ou seja, composto de versões acerca do passado, cuja totalidade não é possível resgatar, já que o passado não volta mais. Nesse sentido, as operações de Memória, cujo ato de lembrar e esquecer determina a permanência das práticas culturais e vivências no tempo, são procedimentos que não devem ser negligenciados no processo de construção do conhecimento histórico, já que sua seleção se tornará potencialmente em fontes para o trabalho historiográfico. E, por outro lado, as operações históricas tornam-se capazes de avançar nas interpretações de Memórias esquecidas ou silenciadas, preenchendo, na medida do possível, vazios que, se dependesse da Memória, talvez sucumbissem no tempo. Na acepção de Nora (1993), a História terá, então, como função, destituir a Memória do lugar de certezas, seja do que ela pretender preservar ou descartar.

A visibilidade da Memória na coleção História Temática

Buscando esse olhar específico de como o diálogo entre os campos é evidenciado na coleção, foi possível perceber que o caráter procedimental que classifica a obra de acordo com o Guia de Livros Didáticos 2011 está presente também no que se refere às operações de Memória. Ou seja, a coleção "História Temática" corresponde, no gráfico apresentado no capítulo anterior, a 12,5% das coleções que abordam História e Memória de forma "reflexiva".

Essa classificação muito se deve ao peso que a coleção dá aos procedimentos na estrutura de sua obra, sobretudo no que se refere a três aspectos fundamentais que a singularizam: o primeiro é a introdução da noção das operações de Memória, não só vinculada ao lembrar, mas também ao esquecer - de onde deriva seu aspecto seletivo; segundo, pela evidência atribuída à relação que o campo da Memória estabelece com o saber histórico escolar; e, por último, pela reflexão da Memória como competência narrativa que se faz no tempo presente, que cria identidades variadas e forma a consciência histórica dos alunos.

O primeiro aspecto singular da obra está na reflexão acerca das operações de Memória. Para embasar a seletividade que envolve tais operações de lembrar e esquecer, o livro dialoga com seus alunos, no texto base, sobre nossa incapacidade de lembrar tudo que vivemos.

"Você seria capaz de lembrar tudo o que aconteceu em sua vida? Com certeza não, porque dificilmente um ser humano conseguiria lembrar todas as informações que guardou. Guardar e lembrar, portanto, não são a mesma coisa. Diferentes estímulos podem nos fazer lembrar de informações guardadas: ao sentir um perfume recordamos uma pessoa, ao ver um objeto notamos algo que esquecemos de fazer, ou ainda, quando conversamos com alguém, nos vêm à memória fatos ocorridos em nossas vidas que, aparentemente, já estavam esquecidos. Veja na tela

abaixo como um artista representou a memória humana (legenda: "O artista plástico espanhol Salvador Dalí deu a esta sua tela, de 1931, o título *Persistência da Memória*) Que elementos associados à memória você poderia identificar nessa imagem?" (vol. 6º, p.13)

A obra desenvolve a discussão da Memória buscando, no presente, e em objetos próximos à realidade dos alunos, razões para explicar conceitualmente o campo. Para isso, a coleção, no volume proposto ao 6º ano, apresenta a imagem de um microchip de computador e questiona acerca da enorme capacidade de armazenamento de informações que esse dispositivo possui. Em seguida, diferencia a nossa capacidade de guardar lembranças, perguntando aos alunos: "Porque o ser humano esquece algumas coisas e lembra outras? O que distingue a memória humana da memória do computador?" (vol. 6º, p.14). A resposta a respeito da diferenciação sobre os dois tipos de Memória e suas formas de armazenar informações recai na sensibilidade da Memória humana de selecionar lembranças que julgamos importantes. Por esse motivo dizemos que nossa Memória é seletiva, pois só lembramos daquilo que é significativo para nós.

A relação da Memória com o esquecimento é reforçada nessa obra. Embora outras tocassem no assunto, a História Temática busca aprofundar essa discussão. No livro do 6º ano, a questão do esquecimento aparece no texto base de forma comedida e mais vinculada à nossa incapacidade de tudo lembrar. A Memória, em sua dinâmica de lembrar e esquecer, é entendida numa dimensão próxima ao jogo de xadrez, em que o "ser humano analisa a posição das peças, exclui as jogadas que não importam naquele momento e seleciona a que considera mais adequada" (vol. 6º, p.15). No Manual do Professor, na seção "Questões motivadoras e problematizadoras", os autores oferecem pistas didáticas ao

docente para trabalhar a questão das operações de Memória em sala de aula, como se observa no trecho a seguir:

"Perguntar aos alunos o que fizeram no dia anterior, no mês passado, nas últimas férias ou algo que viveram aos três anos de idade, por exemplo; Perguntar o que poderia ajudá-los nesse processo de recordação: fotos, cartas, aromas, comentários?; Problematizar: a memória é seletiva. Discutir essa afirmativa e associá-la com a ideia de documento histórico; Levantar provérbios, ditos populares, frases do cotidiano, letras de música que remetam à ideia de memória (por exemplo: 'Fulano tem memória de elefante' ou 'minha cabeça não é um computador'); Pedir aos estudantes para fazer uma lista de filmes que tenham assistido e cuja temática seja a lembrança e o esquecimento." (Manual do Professor, vol. 6º, p.27)

Em alguns momentos do livro, a dinâmica envolvendo as operações de Memória torna-se mais complexas, visto que elas passam a ser compreendidas na sua relação com o conhecimento histórico. Por exemplo, no volume do 6º ano, os autores, para inserir o papel da escrita na História da humanidade, interpelam os alunos sobre o volume de informações que atravessam nosso cotidiano, porém "de nossa vivência diária, registramos na Memória somente os fatos que nos parecem relevantes" (p.180), ou seja, em muitos casos o registro escrito do que precisamos lembrar torna-se fundamental. E aprofundam os questionamentos:

"(...) E como seria nossa vida se a escrita não existisse? Como faríamos para estudar? Como registrar ideias ou lembretes importantes? Como guardar o número do telefone de todas as pessoas que conhecemos? E os endereços?" (vol 6º, p.181)

Quando pensamos em situações como essas, a Memória humana encontra seu limite, e a escrita torna-se ferramenta para vencer o esquecimento. Mas, ainda assim, a escrita envolve seleção; não registramos tudo o que nos acontece, apenas aquilo que julgamos importante guardar ou não esquecer. Logo, os

documentos escritos também entram no jogo seletivo da Memória. E são sobre esses vestígios cheios de incompletudes, lacunas, descartes, que a História irá, através de seus métodos e procedimentos, fundamentar sua investigação do passado. A partir desse raciocínio, o aluno percebe que não é possível haver uma História totalizante do passado. E, para além da escrita, a coleção reforça a legitimidade da Memória oral a serviço da História, sobretudo no que se refere às sociedades que não dominam a escrita.

Já no livro indicado ao 7º ano, há uma reflexão acerca das interferências que a Memória, enquanto competência narrativa que seleciona - ou salva do esquecimento lembranças do passado -, provoca na produção historiográfica, ao trabalhar os fragmentos da vida colonial no Brasil. O livro, destaca na abertura do capítulo, que

"Não é possível reconstruir a vida do Brasil colonial exatamente como ocorreu. Também não se pode levantar todos os aspectos e modos de vida de uma época. Afinal, nossa memória é uma reconstrução, ou seja, realizamos uma seleção, fazemos escolhas. Você é capaz de lembrar com exatidão tudo o que fez na última semana? Ou somente o que julga mais importante?" (vol. 7º, p.148)

No mesmo volume, a relação com o esquecimento adota questionamentos mais profundos, como se observa no exercício dedicado a discutir os monumentos públicos como construções de Memória, por meio dos quais determinadas pessoas ou grupos sociais são selecionados para serem lembrados. O livro conduz os alunos a problematizarem essas escolhas: "quais aspectos têm sido destacados e quais têm sido esquecidos? Haverá um sentido para isso?" (vol. 7º, p.20). O intuito dessa atividade, de acordo com o Manual do Professor, é chamar a atenção dos alunos para o fato de que Memória também é esquecimento. Assim,

muitas outras pessoas e fatos que poderiam ser lembrados em forma de monumentos não foram representados, e as razões desse tipo de descartes na História podem ser variadas, já que "os grupos sociais podem, também, manipular memórias, exercendo controle e decidindo o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido." (Manual do Professor, todos os volumes, p.9)

No livro do 8º ano, ao se discutir a temática da "propriedade" e suas apropriações no tempo, uma das definições selecionadas no texto base para essa reflexão está associada à ideia de poder, e, conseqüentemente, à própria posição social e valorização das práticas de Memória de determinados grupos na sociedade e na História, oscilando entre o "prestígio e o esquecimento" (p.13). Assim, a Memória é compreendida como ação que envolve também esquecimentos e, em vários momentos, essa dimensão é problematizada no livro do aluno como componente essencial para a construção do conhecimento histórico. A valorização dessa perspectiva torna o aluno capaz de perceber que o discurso histórico é uma verdade entre tantas outras possíveis.

O segundo aspecto que coloca a História Temática num plano de singularidade em relação às outras obras, no que se refere ao tratamento dado à Memória, deve-se à relação de sentido que tais operações produzem na construção do saber histórico escolar. Embora algumas coleções tenham se esforçado na discussão conceitual do campo, não buscaram refletir a potencialidade e a relação de complementaridade que os campos da História e da Memória possuem, nem as implicações que esse diálogo é capaz de gerar no saber histórico que entra em sala de aula. Por exemplo, a analogia da Memória como jogo de xadrez - em que as seleções das peças envolvem estratégias específicas em torno de um interesse do jogador que a movimenta - é utilizada pelos autores

para justificar que existem diferentes formas de narrar o passado, ou seja, o aluno compreenderá o *quê* e como

"as sociedades humanas fazem, aprendem e lembram histórias pela interpretação de documentos diversos. Verá o que você pode fazer para recordar o que esqueceu e como organizar suas lembranças para construir a sua história." (vol. 6º, p.15)

Nesse sentido, esse segundo aspecto que possibilita o diálogo entre Memória e Ensino de História está presente, na obra, a partir de dois pontos que considero fundamentais: um, através da relação que a Memória individual estabelece com a Memória coletiva, e essas associadas a um tempo específico; e, segundo, acerca da própria percepção de que a Memória é uma fonte histórica em potencial. O primeiro ponto foi analisado em gráfico no capítulo anterior para compreender "como as coleções faziam a passagem de uma memória individual para uma memória coletiva". Nessa análise, a coleção História Temática esteve inserida no conjunto de 18,75% das obras que refletiam esse caminho do individual ao coletivo. Após um trabalho sobre a Memória individual do aluno acerca do seu cotidiano e gostos pessoais, a coleção destaca, em um subtítulo, a frase "A sua história faz parte de outras histórias". Ali ela justifica essa passagem dizendo aos alunos:

"Você registrou o seu cotidiano na forma de uma história em quadrinhos. Nessa história você contou como age e pensa no convívio com diversas pessoas, entre elas seus familiares e amigos. A sua história e as de seus colegas mostraram que cada pessoa tem um modo próprio de viver e de se relacionar. É assim que você vai construindo a sua história e um pedacinho da história dos grupos sociais dos quais faz parte. Você não vive isolado. Neste momento deve estar na sala de aula, com várias pessoas. Além da escola, você e seus colegas participam de vários outros grupos sociais, como família, amigos da mesma rua, do bairro, do time, etc. Por isso, os fatos mais importantes e marcantes de sua vida não se relacionam somente com você. É por isso também que entre a sua história

e a de seus colegas há aspectos em comum. Há, portanto, diferentes histórias acontecendo em uma mesma época." (vol. 6º, p.16)

Para além das questões temporais de simultaneidade que estão postas nesse trecho, o intuito é focar a questão da Memória propriamente. Assim, pode-se perceber uma ampliação consciente do sujeito em um plano de referência maior. E que tais situações externas ao núcleo pessoal interferem no seu estar no mundo, na sua construção de valores e formas de agir. Como exemplo dessa discussão, o livro traz a história biográfica do artista espanhol Pablo Picasso, cuja produção esteve fortemente vinculada a suas fases pessoais. Um dos maiores exemplos de uma Memória coletiva atravessando a arte do pintor pode ser percebido na obra *Guernica*, de 1937, que representa a guerra civil espanhola ocorrida entre os anos 1936 e 1939. Na legenda, os autores explicam que "o artista retratou o desespero e a dor das pessoas após o bombardeio dessa cidade durante a Guerra Civil Espanhola" (vol. 6º, p.17). Isso nos levar a pensar que, embora o artista tenha sua própria história, ela não está dissociada de uma História maior, coletiva. O que acontece no mundo nos afeta de uma forma ou de outra, e produz em nós pontos de vista, desejos, medos, ressentimento, enfim, não somos alheios ao mundo que nos cerca. Nesse sentido o livro reforça:

"No capítulo 1, você viu que cada pessoa constrói a própria história. Viu também que, ao construir a sua história, você está participando da história de sua família, da escola em que estuda, do lugar onde mora, do clube ou da igreja que frequenta. Nossas histórias são diferentes umas das outras, porém não acontecem isoladamente. Estão ligadas ao grupo social a que pertencemos, ao lugar e ao tempo em que vivemos e ao nosso modo de vida; enfim, relacionam-se à cultura da qual fazemos parte (vol. 6º. p.22).

A coleção, a partir desse diálogo entre individual e coletivo, apresenta as implicações que essa reflexão traz para o ensino de História, destituindo a História dos heróis como única possibilidade de saber histórico escolar, como se observa no trecho seguinte:

"Você acha que essas pessoas - e mesmo você - estão deixando no mundo as marcas de suas existências? Ou para isso é necessário se tornar famoso, ter seu nome escrito nos livros ou ainda ser homenageado como nomes de ruas ou monumento? Neste capítulo vamos refletir sobre a forma como as histórias pessoais e de grupos sociais podem ser lembradas, ou melhor, preservadas, representadas e estudadas" (vol. 6º, p.23).

A introdução do estudo através das fontes históricas é realizada a partir desse ponto, e torna-se pressuposto para a construção do conhecimento histórico. Novamente os autores optam por partir da história pessoal do aluno antes de complexificar o campo. Eles perguntam aos alunos quais fontes eles selecionariam para contar a própria história de vida. Para isso, são apresentados aos alunos os diferentes tipos de fontes, por meio de uma atividade densa e bem elaborada, que ressalta as particularidades que cada história de vida possui em um mesmo tempo - dessa maneira, a noção de simultaneidade passa a constituir o pensamento histórico dos alunos - e, por outro lado, as semelhanças que fazem desses sujeitos pertencentes a um mesmo cenário social. Como pode se observar na atividade:

"Agora você fará uma pesquisa sobre um grupo social do qual participa: a sua família. 1 - Para saber a história de seus antepassados (pais, avós, bisavós), você precisa fazer uma pesquisa, encontrar documentos que digam respeito à sua família. Procure: - objetos que pertenceram a um avô ou avó, bisavô ou bisavó: martelo, livro, chapéu, bengala, panela, peça de roupa, etc.; - fotografias ou fitas de vídeo (de festas, casamentos, aniversários, Natal, Ano-Novo, registros de sua própria casa, etc.); - registros de diversos momentos da vida ou documentos pessoais de pais,

avós, bisavós: cartas, diários, certidões de nascimento, carteira de vacinação, passaportes, carteira de trabalho, boletins escolares, etc.; - fita cassete com alguma gravação antiga da família ou mesmo uma música que represente algo para seus antepassados. 2 - Converse com algum presente, amigo ou pessoa próxima de sua família para saber mais sobre seu grupo familiar. 3 - Faça uma lista dos documentos encontrados. 4 - Em classe, seu professor vai organizar os grupos de trabalho de acordo com tipos de documentos encontrados. Reunidos em grupos, respondam apenas às questões referentes ao tipo de documento escolhido: **Grupo 1: Documentos escritos** a) Qual o tipo de documento (carta, testamento, jornal, certidão, etc.)?; b) Em que data foi escrito?; c) Onde e quem o escreveu?; d) Que outras informações ele traz? De que material é feito? Foi manuscrito ou impresso?; e) Quais suas condições de conservação? **Grupo 2: Fotografias** a) Que pessoa(s) aparece(m) na fotografia?; b) Descrevam a aparência física e o vestuário da(s) pessoa(s) da foto; c) Se possível, descrevam o local onde foi tirada a fotografia; d) O que a(s) pessoa(s) da foto está (ão) fazendo?; e) Há alguma informação escrita no verso da fotografia?; f) Em que época ou data ela foi tirada?; g) Quem a tirou? Descubram, se possível; h) Quais as condições de preservação da fotografia? **Grupo 3: Objetos** a) De que objeto se trata?; b) Para que servia?; c) Quem o utilizava?; d) De que material é feito?; e) É possível saber quantos anos ele tem?; f) Como foi feito?; g) É possível saber quem o fabricou?; h) Desenhem o objeto; i) Comparem-no com algum objeto que tenha o mesmo uso atualmente. Quais as semelhanças e diferenças entre eles? **Grupo 4: Depoimento orais** a) Quem contou a história?; b) Qual o assunto?; c) A que época se refere?; d) Relatem as passagens que vocês consideraram mais interessantes. **Grupo 5: canções** a) Quem é o autor (ou autores) da canção (letra e melodia)?; b) Quando foi composta?; c) Qual seu tema?; d) Qual o ritmo da música?; e) Qual a relação da canção com a história da família? 5 - Façam uma lista das semelhanças e diferenças entre as histórias das famílias pesquisadas pelo grupo por meio dos documentos. 6 - Levantem hipóteses sobre as razões das semelhanças entre as histórias das famílias. 7 - Discutam e justifiquem a frase: "A história da sociedade, das famílias e a sua história são uma só. As pessoas são filhas de sua época". (vol. 6º, p.39-40)

O Manual do Professor traz orientações interessantes sobre os cuidados que se deve ter ao interrogar uma fonte, pois para "cada vestígio do passado há procedimentos específicos" (Manual do Professor, vol.6º, p.29). A partir dessa atividade, o aluno passa a compreender que o conhecimento histórico se pauta em

representações, no qual o historiador produz versões para o passado ao interpretar as evidências históricas presentes nas fontes.

Por outro lado, esse exercício de olhar para os objetos, músicas, práticas culturais, relatos orais serve como disparador de narrativas dentro de um grupo, o que permite conhecê-lo de diferentes ângulos. Mas o que o trabalho com Memória teria haver com o trabalho historiográfico? O volume destinado ao 7º ano explica essa relação entre os campos de forma clara:

"A história dos homens compõe-se de algumas centenas de milhares de anos. Como poderíamos contar ou lembrar tudo? Em pesquisa histórica, faz-se uma seleção de fatos e eventos. Cada pesquisador procurará interpretá-los, dar-lhes um sentido ou uma explicação. A memória construída será fruto daquela seleção, dirigida por critérios previamente adotados. Portanto, consistirá numa das muitas versões possíveis da mesma ocorrência." (vol. 7º, p.20)

Nesse sentido, os autores esclarecem que o trabalho historiográfico não deve ser compreendido como um aglomerado de lembranças narradas do passado, mas a interpretação dessas narrativas, o sentido ensejado, as representações evidenciadas através das fontes históricas. Para Selva Fonseca (1993), o fato de a História por eixos temáticos incorporar, no ensino de História, outros tipos de objetos e documentos além dos usuais, enseja, no saber histórico escolar, problemáticas que até então estavam restritas ao universo acadêmico, ou que sequer foram investigadas.

No livro produzido para o 9º ano, a figura heroica de Getúlio Vargas na Memória histórica do país é uma representação problematizada pelos alunos através do trabalho com fontes orais. Para orientar o trabalho, os autores apresentam o texto de Jorge Caldeira (1998), "O culto a Getúlio Vargas", onde se

explica a construção da imagem do governo do *Estado Novo* tendo como liderança a figura de um sujeito "ímpar, sereno, corajoso, nobre, magnânimo" (vol. 9º, p.227). De acordo com o texto, o mito em torno de Vargas foi reforçado pelos meios de comunicação da época, como rádio, livros, panfletos, jornais, TVs e propagandas políticas diversas. A atividade consiste em algumas etapas fundamentais: entrevistas com parentes ou conhecidos com mais de 60 anos para saber o que conhecem e qual imagem têm de Vargas, e o que acham que ele representou para o Brasil. Em seguida, entrevistar jovens sobre o que sabem e o que lhes foi transmitido sobre o presidente. Posteriormente, os autores pedem que tais informações colhidas nas falas dos sujeitos entrevistados sejam postas em ordem cronológica pelos alunos, e que seja estabelecido algum critério de classificação. Em outro momento, a sugestão é localizar "objetos, jornais, caricaturas ou fotografias do período sob o governo de Getúlio Vargas" (idem). O resultado obtido das entrevistas deve ser apresentado em sala, assim como o material iconográfico e objetos selecionados. Os autores orientam que os alunos "falem sobre o material, informando quem e por que os guardou. Procurem, também, comentar sua importância para a época e para o nosso tempo." (idem). Por fim, deve-se buscar compreender as diferenças e semelhanças entre o que foi estudado no livro e as fontes colhidas, e produzir um texto relacionando a Memória construída sobre Vargas e a sua opinião sobre o que ele representou para a História nacional. O Manual do Professor sugere a construção de uma síntese desse trabalho "para ser apresentada ao conjunto como uma contribuição da classe para a construção da memória de Getúlio Vargas." (Manual do Professor, vol.9º, p.64). Dessa maneira, a Memória é compreendida como construção do presente.

Atividades dessa amplitude, que usam as operações históricas associadas às operações de Memória para interpretação e seleção das fontes, desconstruem, nos alunos, a ideia de História como sinônimo de passado, como espelho fiel do que aconteceu. Através das diferentes falas e dos variados suportes adotados para compreensão da figura de Vargas, os alunos passam a entender o conhecimento histórico como processo, cheio de lacunas devido às seleções das fontes, com pontos de vista diversos. É que, de forma especial, tanto a História serve à formação de uma Memória - legitimando-a ou dessacralizando-a - quanto a Memória serve à construção de uma História, já que aquela demarca a experiência do homem no tempo. Os autores ainda enfatizam que é possível conhecer o passado através dos objetos, vestuário, hábitos alimentares, moradias, representações em fotografias, filmes, pinturas, literatura, contos, tradições orais, enfim, os objetos são testemunhos, às vezes produzidos com essa intenção, em outros casos não. Os documentos não falam por si só; eles são instrumentos de investigação nas mãos dos pesquisadores que lançam sobre eles as perguntas sobre o que desejam saber. Nesse sentido, esses vestígios tornam-se fontes históricas na medida em que o historiador lhes atribui sentidos e significados.

O terceiro e último aspecto é o da Memória como competência narrativa. Pode-se dizer que a construção da narrativa histórica é atinente à nossa função de orientação no tempo. Em outras palavras, narrar ou contar história é dar sentido à nossa vida, para entendermos quem somos. Quando negligenciamos isso, nos esquecemos da função social para qual a História nasceu, que consiste em orientar a vida prática dos homens. Essa ação narrativa é mobilizada, ao longo da

coleção, e serve de ponto de partida para a introdução da discussão conceitual da Memória, como se pode observar no livro do 6º ano:

"Refletindo sobre o tema:

- 1) Escreva uma história em quadrinhos sobre o seu cotidiano: conte com quais pessoas você convive, como é seu relacionamento com elas, os lugares que frequenta, as atividades que realiza, como é a sua alimentação, sua moradia, sua escola e como você se diverte. Não se esqueça de desenhar os objetos que fazem parte desses lugares." (vol. 6º, p.15)

Embora a atividade tenha desdobramentos interessantes - como buscar, através da comparação dos desenhos, a semelhança entre as narrativas e assim traçar uma perspectiva comum de pertencimento geracional - convém destacar, aqui, a valorização do caráter narrativo, e lúdico, dado à construção de sentido sobre o próprio sujeito e das escolhas que ele é chamado a fazer sobre seu dia-a-dia. Esses exercícios de buscar os elos de sentido com o passado do sujeito a partir de suas experiências é uma constante na coleção. Por exemplo, em outro momento, no volume destinado ao 7º ano, é oferecido aos alunos, como leitura, um trecho do livro "Menino de Engenho" (1932), de José Lins do Rego, onde são narradas as Memórias de infância de um personagem fictício, que estavam associadas às brincadeiras perigosas nas linhas de trem.

"(...) um dos lances mais agoniados da minha infância eu passei numa dessas esperas de trem. O meu primo Silvino combinara em fazer virar a máquina na rampa do Caboclo. Já outra vez, com um pano vermelho que um moleque pregara num pau, um maquinista parara o horário das dez. agora o que meu primo queria era um desastre. E botou uma pedra bem na curva da rampa. Nós ficamos a espreita, esperando a hora. Quando vi o trem se aproximar como um bicho comprido que viesse para uma armadilha, deu-me uma agonia dentro de mim que eu não soube explicar. Parecia que eu ia ver ali perto de mim pedaços de gente morta, cabeças rolando pelo chão, sangue correndo no meio de ferros desmantelados. E num ímpeto, com o trem que vinha roncando pertinho, corri para a pedra e com toda minha força empurrei-a para fora. Um instante mais ouvi o ruído da máquina que passava. Fiquei sozinho, ali no ermo da estrada de ferro. Os meus primos e os moleques tinham corrido. Meu coração batia

apressado. Parecia que eu era o único culpado daquela desgraça que não acontecera. Comecei a chorar, com medo do silêncio. Muito longe o trem apitava. E banhado pelas lágrimas andei para casa. Nunca mais em minha vida o heroísmo me tentaria por essa forma." (vol. 7º, p.21-22)

Em seguida, entre outras indagações sobre o texto, os autores do livro didático perguntam aos alunos-leitores:

"3) Explique por que a 'brincadeira' dos meninos não se apagou da memória do personagem; 4) O ocorrido naquela data teve alguma importância na vida adulta do personagem? Explique.; 5) Com base no texto, pode-se afirmar que a memória que temos de um evento interfere na maneira como somos e agimos no presente? Justifique.; 6) Lembre e registre algum fato de seu passado guardado na memória e que tenha interferido na maneira como você é hoje." (vol. 7º, p.22)

Nessa atividade, a Memória é explorada em sua dimensão seletiva, ou seja, o personagem não se esquece dessa experiência vivida no passado, pois ela despertou em si grande angústia. Portanto, salvamos do esquecimento apenas fatos considerados marcantes em nossa vida, ressignificamos essa lembrança no presente a partir do sentimento que temos em relação a elas. Dessa maneira, o livro ressalta que a partir da Memória nós produzimos significados para as experiências passadas e construímos nossa identidade.

O Manual do Professor ainda dedica-se, em uma parte específica, comum a todos os volumes, à justificativa de sua escolha metodológica de ter a experiência do aluno como ponto de partida. Essa noção de experiência está fundamentada nas considerações defendidas por E.P. Thompson (1981), em que o presente é concebido como espaço de experiências múltiplas que envolvem conflitos e negociações, aos quais todos nós, enquanto sujeitos históricos, estamos submetidos. Nesse sentido, há uma linha tênue entre vivência cotidiana e o ensino de História, pois só conseguimos lidar com a dinâmica do mundo na medida em que nos sentimos parte dele.

No livro destinado ao 7º ano, num cenário de maior complexificação do pensamento, a prática narrativa é ampliada ao plano coletivo através das tradições orais. Tal ato é apresentado aos alunos como uma forma legítima de preservação da Memória de um povo e que garante a continuidade de sua cultura no tempo. Como modelo de tradição oral, o livro ressalta a tradição dos povos indígenas brasileiros, cujas "narrativas são passadas de geração a geração pelos contadores de histórias: anciãos, curandeiros, poetas, etc." (vol. 7º, p.17). A relação de tal prática de memória não é dissociada de sua ação no tempo presente já que "uma mesma história mítica pode ter diferentes versões, porque o mito é permanentemente recriado com o passar do tempo" (idem).

Já no volume do 9º ano, pode-se observar que as vinculações da Memória no tempo presente se dão através das mobilizações de discursos narrativos do passado para formação identitária. Por exemplo, ao discutir a criação do "Dia da Consciência Negra", o livro apresenta uma imagem da marcha realizada em 1995, na capital federal, Brasília, em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi. O livro alerta que, mesmo na ausência de dados históricos consistentes sobre o líder de Palmares, sua existência encarnou a Memória da resistência dos negros na História de nosso país, que hoje serve de bandeira para muitas reivindicações de direitos por parte dos afrodescendentes. A obra reforça essa retomada da Memória pelos grupos sociais como "tudo o que se quer lembrar ou esquecer" (vol. 9º, p.19). E continua:

"é possível afirmar, portanto, que a memória não se relaciona apenas com o passado, mas também com o presente, já que com base nela podemos caracterizar a nós mesmos e as ideias que valorizamos. Devemos considerar o que escolhemos para lembrar, de que forma lembramos e qual significado atribuímos no presente às nossas lembranças." (vol. 9º, p.20)

Nesse sentido, as concepções de nacionalidade são desnaturalizadas pelo livro e passam a ser compreendidas como resultado das relações humanas e das disputas pelo poder.

Por outro lado, a competência narrativa estimulada nessa coleção não se reduz à orientação no tempo presente: ela procura provocar, nos alunos, em diferentes momentos, embora de forma tímida, um olhar de projeção sobre o futuro, indo na direção daquilo que Rüsen (2003) considerou fundamental para formação da consciência histórica. Para o historiador, a consciência humana possui habilidades de realizar procedimentos capazes de dar sentido ao passado, através de sua recordação, viabilizando sua orientação prática no tempo presente e, sobretudo, no futuro. No livro do 7º ano, por exemplo, é perguntado ao aluno "se você fosse imaginar um monumento para a sua cidade, qual seria? O que considera importante ser lembrado pelas pessoas no futuro? O que destacaria? Por quê?" (vol. 7º, p.21). Exercícios como esse conduzem a criança a um tempo diferente do agora, imaginativo, mas que, simultaneamente, qualifica o presente como o tempo em que é possível agir para construir o futuro que se almeja. O Manual orienta o professor a valorizar tal exercício, ajudando os alunos a perceberem que, a partir de suas versões construídas, eles estarão contribuindo para a formação da Memória do seu município. E ainda alerta que é possível aparecer, nas escolhas dos alunos, pessoas ou fatos importantes que caíram no esquecimento coletivo.

Essa prática de lançar um olhar para os objetos como fontes passíveis de diálogo com o passado é fundamental para compreensão da operação histórica. Como disse, no capítulo anterior, os objetos trazem as marcas do tempo, seja de sua função original ou da função que ele passou a exercer em um determinado

momento. Por exemplo, uma herança de família pode mudar de papel com o tempo: um antigo relógio de parede, com suas badaladas, que antes tinha a função de demarcar o cotidiano doméstico, como hora de acordar, almoçar, ceiar e dormir, pode, no tempo presente, ser apenas um enfeite que traz boas recordações. Uma fonte antes indisponível, como, por exemplo, um sítio arqueológico, pode emergir em um novo tempo, ou temáticas até então não evocadas, a partir de uma determinada fonte podem ser revisitadas com o passar do tempo. O fato é que os artefatos de Memória não são a História em si, mas ativam sua operação, que muda a cada tempo e a cada nova sociedade que interpõe, sobre o passado, olhares continuamente modificados por novos presentes.

Esse olhar sensível sobre as marcas que o tempo deixa nos bens materiais e nas práticas culturais também é mobilizado na obra. Afinal, ela faz parte do universo de 31,25% das coleções que discutem o patrimônio a partir de uma relação primária com os objetos significativos para os alunos. Os objetos são excelentes instrumentos de ativação de significados nos sujeitos, pois mobilizam suas Memórias e servem como disparadores de narrativas que trazem leituras substantivas acerca de uma experiência vivida. Como os autores expressam no livro proposto ao 7º ano:

"Há muitos bens pessoais, como objetos, escritos ou fotografias, que têm significado para nós porque são representativos da memória de momentos que vivemos, de pessoas que não queremos esquecer ou mesmo de situações que nos entristecem." (vol. 7º, p.23)

Assim, os objetos guardados, pela carga afetiva que carregam, costumam ser elos de sentido que ligam o tempo presente ao tempo passado.

O livro explora bem essa capacidade que os objetos possuem de mobilizar narrativas, em especial aqueles que revelam as experiências familiares. No volume do 6º ano, as fotografias dos avós e bisavós dos alunos são pontos de partida interessantes para pensar as mudanças e continuidades nos hábitos de vestir, e as histórias que porventura poderiam contar sobre essa época que foi registrada em imagem. Em seguida, os autores retomam, com os alunos, o questionamento de que para deixar marcas no tempo temos que nos tornar monumento público, como acontece com os grandes personagens da História? Essa reflexão com os alunos é fundamental, do ponto de vista da desnaturalização de uma única possibilidade de narrativa histórica, ou seja, a História dos vencidos. Quando a coleção se propõe a dar destaque também para os sujeitos anônimos - que não estão representados em praças públicas ou foram homenageados dando nome a ruas e museus, mas deixaram suas marcas no tempo (como se pode observar, por exemplo, nas fotos de família) - e problematizam esse lugar marginal que eles ocupam na História, os alunos passam a perceber que a História tem seleções intencionais, que envolvem poder, conflitos, pontos de vista, e, por isso, ela se caracteriza como saber plural.

Por este motivo, pode-se afirmar que os objetos possuem significações distintas para os sujeitos, e eles não podem ser compreendidos como verdadeiros ou falsos, legítimos ou ilegítimos, importantes ou de pouca importância. O fato é que atividades desse tipo são capazes de ativar diferentes tipos de narrativas acerca de variadas lembranças.

O livro dedica parte de um capítulo no volume do 6º para discutir a importância dos objetos em nossa sociedade, principalmente por serem fontes de informações de diferentes tempos. Considera os objetos como parte da "cultura

material", e o trabalho do historiador sobre esse tipo de fonte histórica exige dele determinados cuidados e questionamentos como_"do que é feito? Qual a técnica empregada? Para que serve? Qual é a forma? Quem utiliza?" (vol. 6º, p.38). E alerta os alunos para o fato de que a cultura material encerra valiosos vestígios para a construção do conhecimento histórico de sociedades que não deixaram registros escritos. Como parte da cultura material, o livro considera: "Brinquedos, ferramentas, roupas, móveis e utensílios domésticos, entre outros, também são documentos que nos fornecem informações sobre o modo de vida das pessoas" (idem). A obra aprofunda seu olhar mais especificamente sobre a cultura material; as discussões sobre o patrimônio imaterial ou intangível aparecem em menores proporções, sobretudo nas orientações apresentadas nos Manuais do Professor.

A passagem de problematização dos bens materiais próximos ao universo familiar do aluno para os bens materiais instituídos na sociedade é realizada, mais detidamente, no volume destinado ao 7º ano. Assim como os objetos pessoais guardados são escolhas intencionais de guarda, os autores consideram que os bens públicos (como monumentos, museus, festividades, datas comemorativas, etc.) também possuem significados para uma comunidade, ou em contextos maiores, para uma nação. Para compreendê-los, é preciso lançar perguntas semelhantes às propostas anteriormente para os objetos pessoais, como: do que são feitos, quem financiou a construção, quem produziu, o que representa, com qual grupo social ele dialoga... Enfim, perguntas que nos permitem interpretar tal representação em seu contexto de produção. E, para além da compreensão do próprio monumento, para efetiva formação do pensamento histórico do aluno, o bem deve ser interrogado quanto à sua escolha.

Ou seja, porque tal monumento foi selecionado em meio a tantos outros? Qual o sentido de sua preservação, sendo que outros são facilmente descartados?

No volume indicado ao 6º ano, os autores introduzem uma atividade capaz de questionar essas seleções.

"1) Escolha uma cidade qualquer do mundo e faça uma pesquisa. Descubra se ela mudou de nome, se já pertenceu a algum outro país e quais as transformações mais significativas pelas quais já passou. 2) Procure informações sobre algumas cidades brasileiras: Manaus, Brasília, Salvador, Porto Alegre, Cuiabá: - quando foram fundadas?; - quem as fundou e com que objetivo?; - qual a sua população atual?; - quais suas marcas culturais (arquitetura, música, culinária) mais conhecidas?; - o que é considerado patrimônio cultural de cada uma dessas cidades?; - Quais suas principais atividades econômicas? 3) O que você sabe sobre sua cidade? (Se você morar no meio rural, fale da cidade mais próxima) Procure informar-se sobre: - a história desde sua fundação; - os principais monumentos; os museus; a principal função econômica no passado e na atualidade; - o patrimônio cultural mais conhecido; - um patrimônio ambiental, se houver." (vol. 6º, p.177- 178)

Assim, observar a cidade, segundo os autores, torna-se um exercício reflexivo interessante, na medida em que revela as seleções que estão postas na sociedade. O Manual do Professor alerta quanto à possibilidade de muitas crianças registrarem como monumentos estátuas, praças ou casarões que não produzem nenhum sentido para elas, mas que estão tombados pelo poder público. Assim, os professores são orientados a observar essas escolhas, e questionar os alunos sobre o porquê de tais respostas. Contudo, o Manual não dá sequência à reflexão no sentido de orientar os professores na problematização de tais bens preservados. Por exemplo, questionar qual grupo específico tal Memória escolhida representa, ou seja, quais são os sujeitos daquela Memória? Por que elas persistem? Quais foram esquecidas? E por quê? É possível um espaço público

não instituído oficialmente como patrimônio da cidade ser produtor de sentido para os alunos, ou mesmo para os sujeitos que são deixados à margem?

Mais no final do livro, os autores retomam a questão da cultura material de forma lúdica e bem elucidativa para os alunos, quando o personagem em quadrinhos Calvin demonstra toda a sua incompreensão diante de uma escultura multilada e diz, "isto supostamente é arte." Em seguida questiona "...então por que parece um monte de gente nua decapitada?" (vol. 6º, p.138). Porém, as questões propostas aos alunos não exploram a dimensão de identificação do sujeito com o bem cultural. Essa tirinha poderia ser um ponto de partida interessante para discutir a eleição de determinadas produções como elemento significativo para um determinado público e não outras.

Já no volume do 8º ano, a coleção estampa o *Monumento à Independência* construído em comemoração aos 100 anos de independência do Brasil. De acordo com o livro, tal obra foi, originalmente, uma encomenda do czar russo ao artista italiano Ettore Ximenes, porém com a deposição de Nicolau, em 1917, o artista reproduziu a obra para o Brasil em, 1920. Nela, os autores do livro alertam os alunos para os traços característicos da cultura russa, que não se coadunam com a brasileira, mas que, ainda assim, estão presentes na escultura pela semelhança de discursos de exaltação à nação. "Você acha que os elementos representados no monumento fazem parte da cultura brasileira? Explique." (vol.8º, p.171). O Manual do Professor, a partir dessa pergunta, chama a atenção para a concepção de Estado e de nação imponente que se desejava construir no contexto de produção do monumento, e por esse motivo, o significado da escultura transcende um discurso próprio do Brasil e alcança qualquer Estado que buscava se consolidar como tal e construir uma identidade nacional.

O livro do 7º ano talvez seja o que mais problematiza os bens em sua intencionalidade. Ao discutir as "Diferentes memórias" que permeiam uma sociedade, a obra destaca que as Memórias, muitas vezes, podem ser construídas para enaltecer personagens de nossa História e, conseqüentemente, os grupos que a eles se vinculam.

"É o que se faz quando estampamos em faces de moedas ou em cédulas rostos de brasileiros considerados ilustres, quando damos seus nomes a praças, ruas, estradas, monumentos e outros locais públicos. A intenção é a de que a sociedade reconheça que sua História e sua vida presente estão marcadas pelos atos heroicos dos homenageados." (vol. 7º, p.17)

Na página seguinte, são selecionadas imagens de monumentos como as do General Osório, construída na cidade de Porto Alegre (RS), em homenagem ao militar brasileiro que se consagrou durante a Guerra do Paraguai; a estátua de Padre Cícero, em Juazeiro do Norte (CE), que foi um importante líder religioso nordestino; a escultura de José Bonifácio, na Praça do Patriarca, em São Paulo (SP), por seu papel de destaque no processo de independência do Brasil; e um monumento que homenageia o piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, também na cidade de São Paulo (SP). O livro peca em não explorar esses exemplos como produções que refletem intencionalidades, seleções e poder. Porém, em outros momentos a coleção explora as lembranças registradas e esquecidas na sociedade, interrogando os alunos se há um sentido para essa seleção.

Pode-se dizer que, de forma geral, o que predomina no texto base da obra é a valorização do patrimônio sócio-cultural brasileiro. A Constituição de 1988 é utilizada como justificativa que endossa a necessidade de se discutir a temática patrimonial

"Proteção ao patrimônio cultural na Constituição de 1988

PPGE/UFJF – HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: Reflexões do saber histórico escolar nos livros didáticos de História.

Artigo 23 ' - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (...) III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos" (vol. 6º, p.94).

Assim, os monumentos históricos, as práticas culturais, os artefatos e sítios arqueológicos tornam-se bens patrimoniais que revelam não só a História política e social do Brasil, como reforçam os laços identitários das regiões.

A coleção, embora traga monumentos canônicos, o que prevalece na sua estrutura é uma noção de patrimônio ampliada. Dessa forma, a História Temática se insere no conjunto de 62,50% das coleções que valorizam o olhar plural sobre as produções históricas. No livro do 6º ano, por exemplo, a Memória dos vencidos é valorizada em sua complexidade cultural, histórica e identitária. Nele são apresentadas as tradicionais festas das "Cavalhadas", em Minas Gerais, que simulam o combate entre os cavaleiros cristãos e mouros, há centenas de anos, pelo domínio de Jerusalém, cidade sagrada para ambos. Outra festa apresentada nos livros é a das "Congadas", prática comemorada pelos negros desde o período de escravidão no Brasil: nessas festas, os escravos se vestiam como a corte e coroavam um rei negro, um rei do Congo.

No livro do 8º ano, ao se discutir a questão da propriedade coletiva, as áreas quilombolas são lembradas como exemplo de terras que pertencem a uma determinada comunidade devido à sua força histórica, sendo, inclusive, respaldadas pela Constituição de 1988. A legenda sobre os moradores do Campinho da Independência, em Parati (RJ), diz que eles "obtiveram, coletivamente, o direito de propriedade sobre as terras de seus antepassados, que fundaram o quilombo. Na foto de 1999, descendentes de escravos do

quilombo participam das comemorações dessa data." (vol. 8º, p.17). Essa conquista coletiva está relacionada à força que a Memória possui na contemporaneidade, porém, a discussão não é refletida sob esse viés no Manual do Professor.

É importante pensar que uma coleção como essa, que busca as relações de sentido por trás do movimento de guarda - seja permeado pelo afeto, ressentimento ou conflitos -, mobiliza outra forma de pensar o patrimônio, para além da natural homenagem a grandes fatos da História, ou grandes personagens, que é investigar os significados que estão postos na criação ou preservação de um monumento. Por esse motivo, acredito que a discussão patrimonial no ensino de História deve valorizar a dimensão procedimental que seleciona determinados bens e práticas para serem preservados em detrimento de outros, problematizando, sobretudo, os significados a eles atribuídos em cada contexto. Afinal, nem mesmo um bem preservado está imune aos filtros do tempo. Essa forma de abordar o patrimônio, como acontece na coleção História Temática, está vinculada às obras que estão comprometidas com as revisões historiográficas após a década de 1980, em que as representações e práticas sociais passaram a ser compreendidas em sua amplitude de produção.

Outra dimensão de saber, que trouxe elementos importantes para compreender como a Memória é abordada na coleção História Temática, é a categoria de tempo. De acordo com o gráfico apresentado no capítulo anterior, pode-se considerar que a obra se encontra entre os 56,25% das coleções que propõem um diálogo "reflexivo" entre passado e presente. Ou seja, a obra busca estabelecer essa relação observando a historicidade presente nos conceitos, assim como as marcas do tempo existentes nos objetos, práticas e produções culturais.

A concepção de tempo adotada pela obra tem fortes referências nas reflexões ensejadas por Norbert Elias, em que o tempo deriva da experiência social; logo, ele é uma dimensão cultural. Para introduzir essa discussão, o livro do 6º ano parte de uma diferenciação interessante entre "tempo medido" e "tempo vivido". Os autores perguntam aos alunos se um minuto equivale a 60 segundos em qualquer parte do mundo; ou seja, se a contagem do tempo, no relógio, é igual para todas as pessoas, por que algumas sentem que, em determinadas situações, o tempo passa rápido e, em outras, parece passar lentamente? Dessa maneira, os alunos são conduzidos a pensar o tempo como dimensão experienciada de forma diferente pelas pessoas. Para ilustrar essa ideia, o livro propõe uma atividade com documentos visuais em que, na primeira imagem, aparece uma criança comemorando seu aniversário com os colegas; na outra imagem, passageiros no terminal rodoviário de São Paulo (2008); em seguida, é exibida a imagem de uma criança retirando água do açude, na Bahia (2001); posteriormente, uma imagem de uma criança Guarani produzindo seus artesanatos (2002); e, por fim, uma máquina de lavar louça em funcionamento. Sobre essas imagens pergunta-se aos alunos:

"Observe essas fotografias. Será que todas as pessoas representadas sentem o tempo passar da mesma maneira. Por quê? Quais fotos dão a ideia de que o tempo passa mais rápido? Por quê? Quais fotos dão a ideia de que o tempo passa mais devagar? Por quê? Essas fotografias representam situações do momento atual? Por quê? Das situações retratadas nas fotografias, qual a que mais se aproxima de seu modo de vida? Explique o porquê." (vol. 6º, p.47)

As orientações oferecidas aos professores, através do Manual, conduzem a explicação do tempo como sensação. Esse sentir a passagem do tempo está associado às atividades desenvolvidas no intervalo mensurado. Assim, quando

estamos em situações agradáveis, sentimos o tempo fluir com velocidade maior, diferente de quando estamos expostos a situações entediantes ou desconfortáveis.

Para aprofundar o conhecimento sobre o tempo, o livro introduz, no texto base, a noção de "tempo histórico", cuja reflexão se faz vinculada à ideia de "tradição". Para estabelecer os vínculos entre passado e presente, o livro História Temática parte da discussão de valores e eventos de outros tempos que permanecem vivos na atualidade, como

"em muitas famílias existem tradições referentes a eventos que ocorrem em datas determinadas, à postura que as pessoas assumem diante das outras, ou simplesmente ao lugar que o pai ocupa à mesa. Há tradições que vão além do espaço familiar. Algumas são próprias de uma cidade, de um país ou mesmo de toda uma cultura. Festas de Natal, Páscoa e Ano-Novo também constituem tradições." (vol. 6º, p.57)

O livro ainda mostra que as tradições podem ser transformadas no tempo. Por exemplo, o papel da mulher em determinadas sociedades mudou, significativamente, de restrito aos afazeres domésticos aos altos cargos no mercado de trabalho. Assim, a concepção de tempo histórico relaciona-se às formas como cada sociedade constrói a sua História.

Dessa maneira, cada grupo relaciona-se com o tempo de uma forma e estabelece sobre ele contagens próprias. É possível haver, em uma mesma temporalidade, diferentes tempos históricos. Para facilitar essa compreensão, o livro parte da própria experiência do aluno com o tempo e a confronta com outra realidade, dos nativos de Burundi, como se observa no exercício abaixo:

"1) Retome o Saber Fazer do capítulo 2 (que discute as escalas de marcação do tempo) e represente a história da sua família em uma linha

do tempo com os acontecimentos selecionados por você. 'Como fazer uma linha do tempo: para construir uma linha do tempo, é necessário selecionar os marcos (anos e séculos). Você pode representar os espaços de tempo, por exemplo, em centímetros. Cada ano corresponderá a um centímetro, cada década, a dez centímetros, e um século, a cem centímetros. Faça uma legenda para deixar claro que um ano corresponde a um centímetro. É necessário colocar as datas e os marcos selecionados por você.

- 2) Após fazer a linha do tempo correspondente à história de sua família, compare a sua forma de marcar o tempo e a dos nativos de Burundi. Explique as diferenças que você encontrou." (vol. 6º, p.65)

Dessa forma, os alunos tornam-se capazes de perceber que, em cada sociedade, os marcadores temporais variam em função da relação que o sujeito estabelece com o tempo. Essa perspectiva desconstrói, no saber histórico escolar, a ideia comum de tempo como seta, naturalmente linear, imutável e invariável. Ou seja, o tempo passa a ser entendido como resultado das experiências humanas, de convenções que podem ser variáveis de um grupo para outro. O Manual do Professor reforça essa perspectiva considerando que

"para afastar-se do império da cronologia, da História Tradicional, é necessário compreender o tempo como cultura. Perceber, por exemplo, que diferentes povos vivem em lugares diversos e possuem modos de vida diferentes. Trata-se da noção de simultaneidade histórica, que apenas completa com os pressupostos de permanência e ruptura. [...] Estudar o tempo histórico é compreender a simultaneidade de tempos, as diferenças e semelhanças de uma mesma época e as rupturas e permanências de tempos diversos. Assim, o tempo histórico é a coexistência de vários modos de vida em uma mesma época (por exemplo, o modo de vida da nação Yanomami ou dos Quilombolas de Ivaporunduva...); são diferentes temporalidades marcadas pela cultura. A cultura é a maneira como os seres humanos, em seus grupamentos, criam formas de comunicação (linguagens) expressas na moradia, na alimentação, na vestimenta, nos gestos, na arte, no trabalho nas relações interpessoais, isto é, na forma de representação do mundo. Essa representação do mundo é o imaginário e a mentalidade com que os diversos grupos sociais constroem as suas experiências temporais (relação passado/presente, presente/futuro)" (Manual do Professor, p.7)

Portanto, o saber histórico escolar que busca formas alternativas às maneiras europeias de contar o tempo abre, para o aluno, a possibilidade de um olhar mais plural sobre o conhecimento histórico. O Manual do Professor reforça, ao longo de seus quatro volumes, a necessidade de discutir, com os alunos, o tempo como dimensão derivada de um processo sócio-cultural, que pode ser medido de diferentes maneiras, e a partir de instrumentos diversos, que, segundo o Manual, também "revelam a mentalidade e o modo de vida dos grupos sociais" (Manual do Professor, todos os volumes, p.8).

Essa perspectiva de tempo como construção cultural vinculada à experiência humana pode ser observada, com diferentes graus de complexidade, em outros volumes da coleção. Por exemplo, no livro destinado ao 7º ano, o tempo passado ou futuro - enquanto projeção do imaginário - é compreendido como criações presentes em várias sociedades, como o lugar mítico descrito na "Odisseia" pelos gregos, o "Jardim do Éden" para os cristãos, ou a "Terra sem Mal" dos índios Guarani. Assim, as experiências culturais das diferentes sociedades estão, na coleção, associadas às experiências do homem no tempo. Isso significa dizer que a obra História Temática valoriza a complementaridade que as duas dimensões, cultura e tempo, devem estabelecer na construção do saber histórico escolar.

Pode-se considerar que a escolha didática de tratamento da dimensão do tempo na coleção História Temática está ancorada na relação de historicidade estabelecida entre passado e presente. Ou seja, a coleção não busca uma abordagem explicativa do passado, como se este se autojustificasse através da narrativa. Pelo contrário, o tempo presente é sempre tomado como ponto de

partida para construção do conhecimento histórico, e, para que isso aconteça de forma mais tangível para os alunos - afinal o tempo é uma dimensão por si só abstrata -, a noção de tempo, sobretudo no 6º ano, é mobilizada a partir de suas experiências pessoais. Vale ainda lembrar que, quando a noção de tempo está vinculada à condição de experiência humana, com seus ritmos e durações variados, essa categorização rompe com a ideia de um tempo homogeneizante.

O tempo presente se constitui, nessa coleção, como tempo histórico e como lugar de onde o sujeito olha para o passado. Ainda assim, problematizar o presente não é uma tarefa simples para os alunos. Por isso, a coleção usa estratégias didáticas para aproximá-los do tema que será estudado, partindo, na maioria das vezes, de suas experiências cotidianas. Por exemplo, para discutir a questão dos conflitos identitários postos no encontro entre diferentes culturas no contexto das grandes navegações, o livro do 7º ano pergunta aos alunos "você já se sentiu estrangeiro alguma vez? Foi a algum lugar e se sentiu estranho no ambiente? O que era diferente do que você conhecia?" (vol. 7º, p.96). Dessa maneira, as experiências históricas dos sujeitos são mobilizadas como fonte de orientação para se construir uma problemática acerca do passado.

Pensando metodologicamente, é possível dizer que o procedimento histórico que conduz os alunos a formularem problemas sobre o passado a partir de sua realidade no tempo presente provoca, nesses mesmos sujeitos, uma capacidade de estabelecer deslocamentos temporais complexos capazes de produzir maior sentido para si do que a descrição superficial do passado. Assim, a coleção convida os alunos, em determinados momentos, a investigar as práticas sociais do grupo do qual fazem parte para, assim, comparar com as experiências históricas vividas por outros grupos sociais, em outros tempos. No volume do 7º

ano, ao discutir "O que é ser escravo? O que é ser livre?", o livro produz uma atividade para a classe pensar essa temática lançando mão de três textos principais. O primeiro foi retirado da Folha de São Paulo, 1997, de uma matéria que apresentava a história da trabalhadora rural Pureza Lopes Loiola, de 54 anos, que recebeu o "Prêmio Antiescavidão 1997" - honra oferecida anualmente pela *Anti-Slavery International* -, por sua dedicação na busca de seu filho Antônio Abel Lopes, desaparecido em 1993, que foi trabalhar em uma fazenda no sul do Pará e acabou mantido em regime de escravidão. O segundo texto explica o que é a *Anti-Slavery International*, ou seja, ele apresenta a origem da Associação Antiescravista criada na Inglaterra após a abolição da escravidão, em 1833. O último texto refere-se à "Declaração Universal dos Direitos do Homem" (1948), cujo artigo I diz que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos (...)" ; o artigo III considera que "todo homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal."; o artigo IV afirma que "ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas." (vol. 7º p. 174). Sobre esses documentos os autores perguntam aos alunos:

"Você conhece outros casos em que algum dos direitos universais citados não foram respeitados? Procure informar-se se isso ocorre em sua região ou pesquise, em jornais e revistas recentes, situações semelhantes à de Antônio Abel Lopes ou outros casos de desrespeito aos direitos humanos." (vol. 7º, p.174)

Esse tipo de exercício busca, em situações do presente, fazer compreender o que significa ser escravo ou ser livre no mundo contemporâneo, para, a partir daí, conduzir o aluno a perceber que a escravidão se manifestou de variadas maneiras em diversas sociedades e em diferentes tempos na História da

humanidade. Até porque, ainda prevalece, no nosso país, a ideia de que escravidão é sinônimo de negritude, muito em função de uma narrativa localizada de um período específico do passado que permanece desconectada do tempo presente.

Pode-se perceber que a relação passado/presente estabelecida na coleção História Temática não se limita a abordagens factuais ou lineares. Ela busca, através da seleção de eixos temáticos, articular relações históricas significativas de mudanças e permanências entre sociedades de diferentes épocas e lugares. Observamos exemplos dessa natureza no livro do 8º ano, ao se discutir sobre "A origem e as formas de propriedade no Brasil", quando uma matéria publicada na *Veja*, em 1996, é utilizada pelos autores para pensar o problema da distribuição de terras agricultáveis no país. Sobre essa reportagem, que diz de uma situação atual vivida no Brasil, onde há "incoerência entre a concentração de grandes glebas de terra nas mãos de poucos proprietários e o efetivo cultivo dessas áreas" (vol. 8ª, p.30), os autores perguntam aos alunos "quais problemas derivam desse desequilíbrio?" e "a que conclusões se pode chegar sobre a questão da terra no Brasil?" (idem) No Manual, o professor é orientado a chamar atenção dos alunos para a continuidade de tal problema no tempo.

No livro do 9º ano, novamente, o presente é o ponto de partida para problematização do passado. Ao discutir as conquistas dos trabalhadores, o livro traz imagens das manifestações ocorridas, em 2009, contra o desemprego em São Bernardo do Campo (SP), outra mostra o comício de operários a favor da adoção das leis trabalhistas durante o governo de Vargas, e uma tela de S.L. Foldes, de 1869, expondo a condição de pobreza em que viviam os trabalhadores ingleses no século XIX. Na seção "Refletindo o tema", tais imagens são

retomadas junto com novos documentos: o primeiro fala da greve dos funcionários da Volkswagen, também na cidade de São Bernardo do Campo, porém em 2003; o segundo apresenta o depoimento de um operário transcrito no "Boletim Memória Sindical do ABC"; e o terceiro discorre sobre o Primeiro Congresso Operário Brasileiro de 1906. Em seguida são feitas, aos alunos, as seguintes perguntas:

"Observe as imagens da página 155 e descreva-as quanto ao ambiente, às atitudes e às vestimentas das pessoas. Indique, junto de cada descrição, a época de cada uma delas. (...) Quais as semelhanças e diferenças, em relação ao movimento dos trabalhadores, entre as épocas selecionadas? Procure em jornais e revistas matérias sobre o movimento dos trabalhadores na atualidade, no campo e na cidade. O que eles estão reivindicando? Como é sua forma de organização? Há semelhanças com o que você leu e observou nas imagens da página 155?" (vol. 9º, p.159)

É importante perceber que tais exercícios não se limitam a meras opiniões sobre o tempo presente: eles requerem, dos alunos, de acordo com o Manual do Professor, posicionamentos embasados historicamente, articulados numa perspectiva problematizadora dos diferentes contextos.

O que se pode observar na relação passado e presente evidenciada na coleção é o uso de estratégias didáticas capazes de explorar a percepção das mudanças e permanências existentes no tempo histórico. Uma delas, como já dissemos, é partir de um problema associado ao tempo presente. Outra forma de explorar a interlocução entre diferentes temporalidades recai na utilização das chamadas "linhas do tempo". No livro do 9º ano, para estudar o tema da Revolução Francesa, os autores sugerem uma atividade através do uso de linhas do tempo, como se pode observar abaixo:

"Em uma **linha do tempo**, podemos esquematizar a organização de eventos e marcos relacionados à vida de uma pessoa ou a um período histórico. Podemos representar até mesmo a nossa vida. Mas quais acontecimentos devem fazer parte dessa linha do tempo? O que você escolheria para representar sua vida? E para representar a Revolução Francesa? Quais marcos, eventos e personagens devem fazer parte de uma linha do tempo da Revolução Francesa? Faça uma linha do tempo com os principais eventos entre 1789 e 1804. Devem ser mencionados, também, personagens que tiveram papel decisivo no processo revolucionário. Em seguida, leia o texto abaixo

As transformações ocorridas a partir da Revolução Francesa não tiveram somente significado político: mudaram também toda a organização da sociedade francesa e influenciaram grande parte das sociedades da época, em vários países. Além da implantação da república, houve tentativas de criar um sistema de beneficência nacional, o qual previa assistência médica gratuita aos pobres, vacinação para as crianças, aposentadoria aos maiores de 60 anos, auxílio domiciliar aos inválidos e bolsa-escola para os filhos de pais indigentes. Os hábitos, o vestuário e as relações pessoais do Antigo Regime foram transformados. Até o casamento podia ser dissolvido, por meio da autorização do divórcio. Vários projetos de educação foram realizados na tentativa de criar homens novos, que conquistariam a felicidade pelo desenvolvimento da razão. Enfim, uma nova concepção de sociedade começou a ser colocada em prática.

Agora, redija um pequeno texto para responder a estas questões: Nós, brasileiros, atualmente, podemos nos considerar herdeiros de alguns desses ideais da Revolução Francesa? Como ela contribuiu para a organização da nossa sociedade?" (vol. 9º, p.65)

Atividades como essa, que buscam uma relação de continuidade entre presente e passado através da seleção de fatos ou práticas existentes ao longo do tempo, geram, nos alunos, uma capacidade de deslocamento temporal complexo e muito rico no processo de construção do pensamento histórico, pois através dessas seleções evidenciadas nas linhas do tempo, o aluno é capaz de perceber elementos comuns de longa permanência na História, e podem questionar sua origem, ou mesmo as razões de sua continuidade. Assim como localizam as mudanças ou descontinuidades, e podem, também aqui, refletir as razões dessa

ruptura - no caso das práticas de Memória, as causas do esquecimento ou silenciamento. De acordo com o Manual do Professor, tal atividade auxilia a localização do aluno, permitindo que ele se situe em relação à sua própria sociedade, compreendendo suas especificidades e as outras existentes em outros tempos e espaços.

Metodologicamente falando, a opção por eixos temáticos no tratamento temporal permite que as vivências sociais do passado e do presente sejam percebidas na sua pluralidade. Se a coleção assume, como pressuposto de saber histórico escolar, uma abordagem histórica que gere sentido para o aluno, essa construção só é possível quando se parte da realidade desse sujeito, ou seja, do tempo presente, pois esse é o seu lugar de inteligibilidade do mundo. A passagem do tempo é percebida através de construções de narrativas. Nesse processo, as Memórias e as operações que envolvem sua dinâmica direcionam nosso olhar sobre o passado. Ainda assim, o livro não desconsidera a abordagem cronológica tradicional, mas aponta os limites de uma História que se ancora somente em uma perspectiva de narrativa do tempo histórico, não apontada, para os alunos, como convenção que enfatiza o Ocidente na História do mundo.

O Manual do Professor da coleção História Temática, como se pôde observar ao longo deste capítulo, está inserido no conjunto de manuais do tipo "reflexivo", que representam 12,50% das coleções que se dedicam à discussão entre os campos de História e Memória. O livro oferece orientações capazes de empoderar o professor no tratamento da obra, tanto no que se refere às concepções historiográficas adotadas, quanto às metodologias de trabalho com os alunos. Mesmo discutindo e dando suporte aos professores acerca das atividades apresentadas ao longo do livro do aluno, o Manual ainda reserva uma

parte para "proposta de trabalho", onde serão explorados os conteúdos e procedimentos desenvolvidos em cada capítulo. Ali se pode perceber uma preocupação dos autores em oferecer estratégias didáticas capazes de ampliar o leque de possibilidades de trabalho do professor junto aos seus alunos. No Manual do 6º ano, nessa seção. Por exemplo, os autores sugerem um diversificado material de apoio, tanto com leituras destinadas à formação dos professores, e leituras mais palatáveis para os alunos, assim como indicação de sites e filmes educativos sobre a temática do capítulo estudado. Há, ainda, nessa seção, sempre propostas de atividades extras, com textos e roteiros de como explorá-las.

Porém, quanto à metodologia da História especificamente, o Manual traz informações superficiais: não se aprofunda nas discussões procedimentais e de métodos que fazem parte do ofício do historiador e que atravessam, significativamente, a construção do conhecimento histórico. Embora suas orientações não estejam ausentes para o professor, ainda há muito que se caminhar nesse aspecto.

De maneira geral, a coleção dialoga com as inovações, não só no campo historiográfico, como também no âmbito educacional, ou seja, no que se refere propriamente ao ensino de História. E busca, em alguns momentos, estabelecer diálogo entre essas dimensões de saber. Fato esse que pode ser evidenciado, sobretudo, nas referências bibliográficas nas quais a obra se ancora. Para discutir os conceitos centrais que estruturam a coleção, como Memória, História, tempo, experiência e cultura, os autores consultaram autores que estão vinculados às produções historiográficas de viés contemporâneo no debate acerca da produção do conhecimento histórico. Por exemplo, para discutir Memória, foco desta pesquisa, os autores se fundamentaram nas reflexões de

Jacques Le Goff, em *História e Memória* (1996), para falar que a História não se define pelo exótico da experiência do passado, mas por sua perspectiva de Memória: assim, a relação temporal que atravessa a História pode ser compreendida pelas relações de pertencimento do sujeito a um grupo do qual ele faz parte e, por conseguinte, as ações desse grupo no tempo (*Manual do Professor*, todos os volumes, p. 4). Entre outros autores de referência para os estudos sobre o campo da Memória de que a coleção lança mão destacam-se Paul Ricoeur, nos livros *Tempo e Narrativa* (1997) e *Memory, History and Forgetting* (2006); Ecléa Bosi, em *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1997), *Velhos amigos* (2003) e *O tempo vivo da memória* (2003); Maurice Halbwachs, em *A memória coletiva* (1990) e Paul Thompson, em *A voz do passado* (1992).

Vale ressaltar que, em relação ao diálogo entre os campos da História e da Memória, a coleção busca compreendê-los em sua especificidade através das discussões ensejadas pelo historiador Edgar Salvadori de Decca (1992), que especialmente se ancora na obra *Les lieux des memoires*, de Pierre Nora (1993), cuja reflexão fortalece o olhar do professor sobre a diferenciação existente entre os campos.

É importante lembrar que uma preocupação central do Manual é ajudar o professor a ser mediador do processo de aprendizagem, colocando-o entre o saber de referência e o saber prévio que os alunos trazem, e buscando, na medida do possível, estabelecer um diálogo produtivo entre esses saberes. Nesse sentido, a coleção História Temática procura dar visibilidade ao tratamento da Memória e às suas operações de lembranças e esquecimento, para que, assim, o aluno ocupe um lugar fundamental para a construção do saber histórico escolar,

já que suas experiências prévias serão, não só valorizadas, nesse percurso, como fundamentais para a formação de sua consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre um percurso de pesquisa que se finda traz a sensação de que há muito ainda para se discutir, até porque as respostas encontradas geram novas perguntas. Talvez daí derive a beleza da pesquisa: sentir-se afetado e buscar sentido para aquilo que nos interpela e, desse encontro, ser instigado a novas buscas... O saber encanta justamente pela sua capacidade de ser infinito. Por esse motivo, não penso em tratar esta parte da dissertação como conclusão - de algo que se fecha e não permite novos diálogos -, mas como considerações daquilo que hoje faz sentido evidenciar como respostas à minha questão inicial: como a distinção entre os campos de saber da Memória e da História é abordada pelos autores nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD 2011.

A questão da Memória, como campo maior de reflexão, nesta pesquisa, junto ao saber histórico escolar, assume um lugar de relevância no mundo contemporâneo. O apelo à Memória, com todas as suas práticas de criação de lugares de Memória, como considerou Pierre Nora (1993), se constitui como grande questão socialmente posta na atualidade. São frequentes os movimentos de determinados grupos sociais mobilizando discursos de Memória, antes esquecidos ou silenciados no tempo, a fim de reivindicar seu lugar no mundo como sujeitos na História. E, nessa direção, cresce a atenção aos deveres de Memória, interpostos por lutas particulares, como narrativa fundamental para explicação do mundo, não mais assentado na interpretação histórica que seleciona, e em muitos casos exclui, mas na própria formação da consciência de si na História. Exemplos bastante elucidativos, no Brasil, sobre a força desse movimento de embate da Memória na contemporaneidade resvalam nas lutas do movimento negro que, antes, tinha sua identidade nacional ancorada na noção de ausência de

conflito étnico-racial e, hoje, reivindica a consciência de uma identidade negra a partir da reinterpretação do seu passado na História brasileira. Em resposta a essas reivindicações, o governo propõe políticas afirmativas, como o estabelecimento de cotas para afrodescendentes em universidades públicas e a introdução da Lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da História e da Cultura afrobrasileira e indígena. Outro movimento que revela o apelo à Memória, em nosso país, e que tem provocado grandes debates envolvendo políticos, estudantes, artistas, assim como amigos e familiares que tiveram pessoas próximas vítimas da ditadura militar, refere-se à instituição da "Comissão da Verdade" que, embora não vise penalizar antigos infratores, assume o objetivo de tornar pública uma parte da História do Brasil que não se deseja silenciar ou esquecer. Esse movimento não se restringe ao nosso país. São muitos os casos, em diversas partes do mundo, de buscas de ressignificação do passado por movimentos sociais, como se tem observado através de embates e disputas simbólicas entre as minorias étnicas na Europa, como os conflitos do povo basco na Espanha; a força do IRA na Grã-Bretanha e as fragmentações de poder no leste europeu; na África, como os disputas na região de Darfur; na Ásia, com os conflitos na região da Caxemira e no Sri Lanka; e na América, evidencia-se o movimento separatista do Quebec. Sem contar aqueles movimentos de grande repercussão ao redor do mundo, em que a mobilização da Memória serve como elemento de manutenção da chama dos conflitos entre árabes e judeus, bem como os constantes movimentos de usos do passado em torno dos traumas do nazifascismo. Enfim, são apenas alguns dos exemplos da relevância social, política e acadêmica que o campo temático da Memória assume na atualidade.

A escola, e especialmente o ensino de História como campo de saber onde tais questões normalmente são atribuídas como de sua responsabilidade, é profundamente afetada pelos efeitos desse debate. Seja pelas narrativas produzidas no interior da escola, por alunos e professores, em diálogo com aquelas que são trazidas, com muita força, para seu interior, e revelam uma forma de explicar o mundo através daquilo que faz sentido para os sujeitos. Seja com a reprodução de práticas de Memória comuns à sociedade, e que conduzem a uma lógica de representação do passado. Ou, ainda, através da reatualização de costumes ou comemorações de eventos que reforçam os laços de pertencimento no interior de um grupo ou sociedade. Enfim, a escola é um lugar potencialmente atravessado por Memórias.

Pensar, então, a Memória em suas operações de lembranças e esquecimento consiste em pensar ações inteligíveis que fazem parte do cotidiano dos alunos e orientam seu estar no mundo e que, por essa razão, dizem respeito diretamente ao que pode ser mobilizado como porta de acesso ao saber histórico e ao conhecimento das mudanças e permanências no tempo. O livro didático de História, nesse contexto, assume lugar de grande relevância no ensino de História em nosso país, já que o PNLD situa-se entre os maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo, proporcionando, assim, profundos impactos no sistema de ensino e no mercado editorial brasileiro.

Por esse motivo, considero que ainda há muito a ser discutido em termos de realidade conceitual na produção de livros didáticos de História no Brasil. Através da análise detida sobre o conjunto das obras didáticas aprovadas no PNLD 2011, foi possível constatar que ainda há o predomínio de uma perspectiva de História totalizante e integrada, pautada em uma visão mais informativa que

procedimental. Em outras palavras, verifica-se uma preocupação maior com a erudição dos fatos históricos do que com a formação do pensamento histórico que gere uma atitude intelectual do aluno diante do mundo. Pode-se considerar, a partir desse perfil predominante nos livros didáticos de História, que esse é um desafio a mais que se projeta para as editoras, para os autores e, especialmente, para os professores.

A partir desse olhar panorâmico sobre as obras, pode-se afirmar que a maior parte das coleções trata os campos da Memória e da História como unidades conceituais indiferenciadas, o que implica dizer que os autores, muitas vezes, não dimensionam o lugar de cada campo enquanto operação distinta, porém igualmente importantes, complementares e necessárias no processo de formação do pensamento histórico. A ausência dessa reflexão no ensino de História reduz as condições efetivas de reflexividade docente, na medida em que o empoderamento que se dá pela via da construção teórica dos campos da Memória e da História não ocorre a partir daquilo que se apresenta na obra e nas orientações propostas ao professor, ainda que muitas construções possam ser engendradas pelo docente, no processo de uso do livro didático. A coleção que aposta em dar visibilidade à especificidade de cada campo, a partir de uma construção teórica apropriada, com exercícios e estratégias didáticas que evidenciam a importância das operações de Memória e da História na produção do conhecimento histórico, oferece ao professor suporte e condições de mobilizar outras formas de pensar o saber histórico escolar que, até então, para ele, não se colocava como plano de possibilidade. Dessa maneira, o docente pode adquirir, por meio do livro didático, filtros de seleção capazes de suscitar ações didáticas mais consequentes no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

O processo de educação para compreensão da História se fortalece na medida em que o procedimento se constitui como ponto de partida para formação do pensamento histórico do aluno. Ivo Matozzi considera

se concebemos a História como matéria (complexo de noções cristalizadas em manuais), não há lugar para a Memória na escola senão com a função de decorar datas, nomes, fatos, conceitos... para poder admitir a Memória como objeto de atenção didática nos processos de ensino e de compreensão, é necessário conceber a História como disciplina, isto é, incluir também o método, e, além dos conhecimentos e dos procedimentos do trabalho historiográfico, as operações cognitivas e práticas que o fazem possível. (MATOZZI, 1998, p.13)

E, nesse sentido, as especificidades das operações de Memória como o lembrar e o esquecer, o ato de arquivar a própria vida, a compreensão da dimensão fragmentária da lembrança a partir do esquecimento - assim como as seleções e as intencionalidades que permeiam tais preservações -, os silêncios e silenciamentos experienciados ao longo de nossa existência encontram relevância junto ao saber histórico escolar, pois dizem de saberes que se constituem como plano de referência de mundo do aluno e que são postos em diálogo com outros tempos.

Quando essa indiferenciação entre Memória e História não acontece, é possível reforçar uma perspectiva de História em que o passado fala por si, ou seja, se autojustifica: não cabe a nós interrogá-lo, mas compreendê-lo, já que nossos planos de referência do mundo não dialogam com esse tempo passado. A História perde seus elos de sentido com o universo de saber do aluno, e os riscos desse silenciamento podem gerar atitudes semelhantes ao episódio da "carta rasgada".

Os riscos das obras didáticas que, predominantemente, colocaram a distinção entre os campos da Memória e da História na condição de invisibilidade são de fortalecer, no ensino de História, a ideia de um conhecimento a ser transmitido pelo professor ou pelo livro, e não de um saber que precisa dialogar com outros planos de saberes advindos das práticas sociais de Memória que compõem o universo de significações do aluno quanto às noções de tempo e passado. O aluno vive em ambientes potencialmente narradores antes mesmo de entrar na escola e se deparar com o saber histórico canônico. É a partir desses saberes construídos no cotidiano do aluno, sobretudo através das narrativas familiares, que o sujeito constrói suas primeiras referências de mundo. O silenciamento de uma leitura particular de mundo retira do aluno uma postura de orientação lógica perante um passado desconhecido, e fortalece, no professor, uma perspectiva pedagógica mecanicista, transmissiva, informativa e pouco dialógica. Tal como um dia experienciei ao levar a carta de meu bisavô para escola e perceber que, para uma determinada perspectiva de ensino de História, aquele documento não possuía nenhum valor dialógico. O resultado daquela descoberta, naquele contexto, provocou uma frustração e um ressentimento que me fizeram querer apagar, por completo, aquela Memória aparentemente sem nenhum sentido para a História estudada no interior da escola.

É claro que a ação do professor quanto aos usos e apropriações a partir do livro didático é decisiva no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Até porque, mesmo que o livro seja estruturado sob um eixo narrativo específico, com suas sequências e explicações didáticas direcionadas sobre um determinado assunto, o professor tem autonomia diante do livro para estabelecer recortes e

seleções daquilo que julga ser fundamental. Porém, esse não foi o objetivo desta pesquisa. Segue, contudo, como uma trilha aberta e necessária a investigação.

Embora se tenha constatado que a maior parte das produções didáticas de História estejam assentadas no mimetismo entre os campos, é possível perceber que há coleções que procuram dar visibilidade à discussão das operações de Memória como elemento ativador para a formação histórica. Tais coleções buscam valorizar a Memória como procedimento capaz de projetar novas maneiras de narrar o passado através de um processo de construção de sentido, diferente de uma transmissão vertical que negligencia os saberes trazidos pelos alunos. Vale ressaltar que o fato de algumas coleções tirarem a Memória do plano de invisibilidade não significa dizer que elas não possuam fragilidades e limites a serem enfrentados pelos autores. Porém, quando a Memória é mobilizada como âncora para a formação histórica, ela se constitui como plano de possibilidade para lidar com a projeção, para cada aluno, que sua história e sua cotidianidade estão inseridas em um plano social maior. Essa reflexão didática possui consequências fundamentais na forma com que o aluno passa a ler o mundo, pois ele, enquanto sujeito do conhecimento, passa a poder se enxergar como sujeito da História, na medida em que sua Memória e sua constituição identitária conversam com outras realidades em outros tempos e espaços.

Ao se conscientizar de seu lugar no mundo e na História, o aluno torna-se capaz de promover bases de identificação com um passado que lhe soa, muitas vezes, como algo tão abstrato e distante. Assim, a formação histórica que lança mão do procedimento histórico, em que as operações de Memória ocupam lugar de centralidade, pode fortalecer, nos alunos, a capacidade de historicizar a própria vida, sobretudo quando se pensa, à luz de Paul Ricoeur (2007), que o

tempo histórico é o tempo narrado. Nesse sentido, ao narrarmos nossas experiências nos damos conta da passagem do tempo e fortalecemos a nossa consciência histórica, cuja definição, apresentada por Jorn Rüsen, a considera como nossa capacidade de "significar a experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro". (2009, p.6) Ou seja, a consciência histórica nos dá condições de nos orientarmos no tempo de forma a nortear a vida prática, de agir em nossa realidade de modo a projetar o futuro de maneira crítica e responsável, mesmo compreendendo que essa atitude diz de uma habilidade complexa que se forma ao longo da vida.

Pode-se considerar, também, que a Memória mobilizada em sala de aula institui uma perspectiva dialógica quanto à aprendizagem e mediação do professor, pois sua ação pautada em uma intencionalidade didática refletida torna-se chave para o fortalecimento do ensino de História. E, nesse sentido, novas questões se colocam como veredas abertas sobre os usos e apropriações que os professores têm feito dos livros didáticos que chegam à escola, pois o livro, como instrumento didático, pode ser lido, interpretado e explorado didaticamente de diferentes formas, dependendo, fundamentalmente, da concepção de ensino de História que o professor assume para si no processo de formação do pensamento histórico.

Pensar as relações de (in)visibilidade quanto às distinções epistemológicas entre História e Memória nos livros didáticos de História é fundamental para a reflexão do saber histórico escolar, na medida em que, muitas vezes, esse campo de saber é dimensionado como lugar de aquisição de uma dada interpretação do passado tomada como produção histórica unívoca. Nessa perspectiva, o ensino de História se restringe à relativização inerente às operações de Memória, ação

comum sobretudo na educação dos anos iniciais, quando a Memória não se converte em interpretação histórica pautada na construção da historicidade.

Por fim, quando se pensa em aprendizagem, que, por sua vez, depende dos processos de produção de sentido, a Memória torna-se um elemento potencial para ativação do universo de significação do aluno, ou seja, objetos biográficos, como uma simples carta, podem ser disparadores de narrativas inteligíveis com o passado. A força de uma lembrança me trouxe até aqui, e com ela fiz as pazes. Por sorte, a Memória não é sinônimo de passado; se assim fosse, talvez o episódio de silenciamento na escola diante de um saber canônico ficasse esquecido, ou ressentido. Mas, como a Memória é uma ação do tempo presente, tive a oportunidade de, em um processo de pesquisa, reposicionar o valor daquela carta em relação ao saber histórico escolar. Encontrando, tal como nas considerações de Ricouer, a superação de um ressentimento pela reconciliação, ou mesmo pelo perdão. Como Memória diz de ressignificação constante, olhei para o passado não mais com olhos de menina, mas como alguém que buscou, nas suas inquietações, mobilizar o passado para pensar as potencialidades que a Memória e suas operações assumem no processo de formação do pensamento histórico no interior do ensino de História.

O que esperar, então, do saber histórico escolar nos dias de hoje? O que significa educar para compreensão da História? Deixo, assim, veredas abertas, na certeza de me encontrar nas palavras sensíveis do historiador Marc Bloch: "Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida". (BLOCH, 2001. P. 65).

REFERÊNCIAS:

ABREU, R. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. ABREU, R. & CHAGAS (orgs) - 2.ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (orgs) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

ALVIM, Y.C. *O livro didático na batalha de idéias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNL*. Dissertação (Mestrado em Educação)-PPGE/UFJF, Juiz de Fora, 2010.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: BITTENCOURT, C. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez, 2004.

-----, *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

-----, *O Saber Histórico em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, M. *Introdução à História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOUTIER, J, JULIA, D. Em que pensam os historiadores? In: *Passados Recompuestos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998.

BRAGA, E.S. *A Constituição Social da Memória. Uma perspectiva Histórico-Cultural*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

BURKE, P. História como memória social. In: *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

----- . *O que é História Cultural?*- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARDOSO, C. F. História e Paradigmas Rivais. In: CARDOSO, C.F, VAINFAS, R. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

CARVALHO, J. M. de. *Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERRI, L. F. *Ensino de História e consciência histórica*.- Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, M.; Giard, L.;Mayol, P. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHAGAS, M. Casas e portas da memória e do patrimônio. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 207-224, jul/dez 2007.

----- . Memória Política e Política de Memória. In: *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*/Regina Abreu, Mário Chagas (orgs.) - 2.ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CHARTIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº. 2, 1990.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* .São Paulo: Ática, 1995.

CHOAY, F. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo, Editora da UNESP, 2001.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: BITTENCOURT, C. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez, 2004.

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

DIEHL, A.A. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. - Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FERNANDES, A.T.C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. In: BITTENCOURT, C. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez, 2004.

FONSECA, M.C.L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*/Regina Abreu, Mário Chagas (orgs.) - 2.ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FONSECA, S.G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita da escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. - Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MP: Edufu, 2004.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONÇALVES, J.R.S. O patrimônio como categoria de pensamento. *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*/Regina Abreu, Mário Chagas (orgs.) - 2.ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: HISTÓRIA. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUIMARÃES, M.L.S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H. et alii. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

_____. Vendo o passado: representação e escrita da história. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N.Sér.v.15.n.2.p.11-30.jul-dez, 2007.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HUYSEN, A. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JENKINS, K. *A História Repensada*. 2ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

KNAUSS, P.M. *O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

LE GOFF, J. *História e memória*. 2.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

----- . *História e Memória*. 5.ed. Campinas: Ed.UNICAMP, 2003.

LOWENTHAL, D. *Como conhecemos o passado*. In: Projeto História: revista do programa de Estudos Pós Graduados em história e do departamento da PUC-SP. São Paulo: EDUC, 1998.

MATTOZZI, I. *Memória e Formação Histórica: a Memória na aula de História*. In: RAMOS, F.R.L., LUCAS, M.R.L. *Tempo no Plural*. Fortaleza: Realce, 2008.

MIRANDA, S.R. *Práticas de Memória e Educação da Sensibilidade Histórica: Horizontes Teóricos em um Zona de Fronteira*. In: YAZBECK, D.C de M, SARMENTO, D.C. *Escola e Sistema de Ensino: memória, gestão e saberes*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

----- . *Sob o signo da memória. Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada.* São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

-----; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

MUNAKATA, K. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. In: BITTENCOURT, C. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, set./dez, 2004.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares.* In: *Revista Projeto História*. São Paulo: PUC, 1993.

PEREIRA, J.S. & SIMAN, L.M.C. Andarilhagens em chão de ladrilhos. In: *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas.* Selva Guimarães Fonseca (org). Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

----- . Tensões identitárias e reconfiguração do passado histórico na prática das Leis 10.639/03 e 11.645/08. In: *África, Brasil, Portugal: História e Ensino de História.*/ Funes, E., Lopes, F.R., Ribard, F. & Rios, K. (orgs) - Fortaleza: Editora da UFC/Expressão Gráfica e Editora, 2010.

POLLAK, M. *Memória, Esquecimento, Silêncio.* In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.2, n3, 1989.

----- . *Memória e Identidade social.* *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PRATS, J. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos.* In: *Educar Especial*; Curitiba: Editora UFPR, 2006.

RAMOS, F.R.L. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. In: Educar para a compreensão do tempo. Caderno do Cedes. Vol. 30, n. 82, set.-dez.2010.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

----- . *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história*. História da historiografia (revista on line), março 2009, nº2, pp.163-209.

----- . *História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2007.

----- . *Reconstrução do Passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UNB, 2007.

SEIXAS, J.A. Figuras passionais, sentimentos morais e cultura política brasileira: imagens do esquecimento e da denegação. In: História & Historiografias: perspectivas contemporâneas de investigação. Uberlândia: UFU, 2003.

SILVA, M. & FONSECA, S.G. Ensinar História no século xxi: em busca do tempo entendido. Campinas, SP, Papyrus, 2007.

SIMAN, L. M. de C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI,

V.L.S. de, ZAMBONI, E. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAINFAS, R. *Caminhos e descaminhos da História*. In: CARDOSO, C.F, VAINFAS,R. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

ZAMBONI, E. *Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica*- Itajaí: Ed. Maria do Cais,2007. p.24

REFERÊNCIA DAS OBRAS DIDÁTICAS ANALISADAS:

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *História 6: projeto Araribá*. Vol 6º ano, São Paulo: Moderna, 2007.

----- . *História 6: projeto Araribá*. Vol 7º ano, São Paulo: Moderna, 2007.

----- . *História 6: projeto Araribá*. Vol 8º ano, São Paulo: Moderna, 2007.

----- . *História 6: projeto Araribá*. Vol 9º ano, São Paulo: Moderna, 2007.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História - Sociedade e Cidadania*. Vol 6º ano, São Paulo, FTD, 2009.

----- . *História - Sociedade e Cidadania*. Vol 7º ano, São Paulo, FTD, 2009.

----- . História - Sociedade e Cidadania. Vol 8º ano, São Paulo, FTD, 2009.

----- . História - Sociedade e Cidadania. Vol 9º ano, São Paulo, FTD, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. História das Cavernas ao Terceiro Milênio - vol. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2009.

----- . História das Cavernas ao Terceiro Milênio - vol. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2009.

----- . História das Cavernas ao Terceiro Milênio - vol. 8º ano. São Paulo: Moderna, 2009.

----- . História das Cavernas ao Terceiro Milênio - vol. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2009.

CABRINI, Conceição; História temática: o mundo dos cidadãos. Vol. 6º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

-----; História temática: o mundo dos cidadãos. Vol. 7º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

-----; História temática: o mundo dos cidadãos. Vol. 8º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

-----; História temática: o mundo dos cidadãos. Vol. 9º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História - vol. 6º ano. São Paulo: Ática, 2009.

----- . Tudo é História - vol. 7º ano. São Paulo: Ática, 2009.

----- . Tudo é História - vol. 8º ano. São Paulo: Ática, 2009.

----- . Tudo é História - vol. 9º ano. São Paulo: Ática, 2009.

COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. Vol 6º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

----- . Saber e fazer história. Vol 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

----- . Saber e fazer história. Vol 8º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

----- . Saber e fazer história. Vol 9º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

DOMINGUES, J.E. História em Documento: Imagem e texto. Vol 6º ano, São Paulo: FTD. 2009.

----- . História em Documento: Imagem e texto. Vol 7º ano, São Paulo: FTD. 2009.

----- . História em Documento: Imagem e texto. Vol 8º ano, São Paulo: FTD. 2009.

----- . História em Documento: Imagem e texto. Vol 9º ano, São Paulo: FTD. 2009.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. Novo História: conceitos e procedimentos. Vol. 6º ano, São Paulo: Atual, 2009.

----- . Novo História: conceitos e procedimentos. Vol. 7º ano, São Paulo: Atual, 2009.

----- . Novo História: conceitos e procedimentos. Vol. 8º ano, São Paulo: Atual, 2009.

----- . Novo História: conceitos e procedimentos. Vol. 9º ano, São Paulo: Atual, 2009.

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. Para entender História. Vol 6º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

----- Para entender História. Vol 7º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

----- Para entender História. Vol 8º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

----- Para entender História. Vol 9º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

MELO, Leonel Itassu de Almeida; COSTA, Luis César. História. Vol. 6º ano, São Paulo. Ed: Scipione, 2009.

----- História. Vol. 7º ano, São Paulo. Ed: Scipione, 2009.

----- História. Vol. 8º ano, São Paulo. Ed: Scipione, 2009.

----- História. Vol. 9º ano, São Paulo. Ed: Scipione, 2009.

MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos: História. Vol 6º ano, São Paulo: Edições SM, 2009.

----- Para viver juntos: História. Vol 7º ano, São Paulo: Edições SM, 2009.

----- Para viver juntos: História. Vol 8º ano, São Paulo: Edições SM, 2009.

----- Para viver juntos: História. Vol 9º ano, São Paulo: Edições SM, 2009.

OLIVERIA, Maria da Conceição Carneiro de. História em projetos. Vol 6º ano, São Paulo: Ática, 2009.

----- . História em projetos. Vol 7º ano, São Paulo: Ática, 2009.

----- . História em projetos. Vol 8º ano, São Paulo: Ática, 2009.

----- . História em projetos. Vol 9º ano, São Paulo: Ática, 2009.

PELLEGRINI, Marco César. Vontade de saber história. Vol 6º ano, São Paulo, FTD, 2009.

----- . Vontade de saber história. Vol 7º ano, São Paulo, FTD, 2009.

----- . Vontade de saber história. Vol 8º ano, São Paulo, FTD, 2009.

----- . Vontade de saber história. Vol 9º ano, São Paulo, FTD, 2009.

PILETTI, Nelson. História e vida integrada. Vol 6º ano, São Paulo, Ática, 2009.

----- . História e vida integrada. Vol 7º ano, São Paulo, Ática, 2009.

----- . História e vida integrada. Vol 8º ano, São Paulo, Ática, 2009.

----- . História e vida integrada. Vol 9º ano, São Paulo, Ática, 2009.

VAZ, Maria Luísa; PANAZZO, Silvia. Navegando pela História - 6º ano - Nova edição. São Paulo, FTD, 2009.

----- . Navegando pela História - 7º ano - Nova edição. São Paulo, FTD, 2009.

----- . Navegando pela História - 8º ano - Nova edição. São Paulo, FTD, 2009.

----- . Navegando pela História - 9º ano - Nova edição. São Paulo, FTD, 2009.

VICENTINO, Cláudio. História 6º ano: Projeto Radix. Vol 6º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

----- . História 6º ano: Projeto Radix. Vol 7º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

----- . História 6º ano: Projeto Radix. Vol 8º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

----- . História 6º ano: Projeto Radix. Vol 9º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

ⁱⁱ Termos utilizados por Ecléa Bosi, para definir aqueles objetos disparadores de memória que normalmente atravessam gerações num grupo social, como família por exemplo.