

Para além da história da Princesa: o saber histórico escolar e as disputas de memórias

Over and above the history of the Princess: historical school knowledge and disputed memories

Elaine Lourenço*

Juliano Custódio Sobrinho**

Resumo

O artigo consiste em discutir as relações existentes entre o saber acadêmico e o saber escolar a partir da problematização de uma experiência docente. Por meio da análise de propostas curriculares, da utilização do livro didático, do uso da história oral e das memórias locais presentes na escola – que influenciavam diretamente no processo pedagógico – propomos contribuir para as questões ligadas aos estudos da História ensinada, refletindo sobre outras formas de abordagem do conteúdo.

Palavras-chave

Saber histórico escolar. Memórias. Escravidão.

Abstract

This article aims to discuss the relation between academic and school knowledge, from the analysis of a teaching experience. Through the review of curricular proposals, the use of textbook, oral history and local memories present in school – that influenced directly in the pedagogical process – we propose to contribute to the issues related to the studies of the history being taught, by reflecting on significant didactic repertoire of learning.

Keywords

Historical school knowledge. Memories. Slavery.

* Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo. Email: elalourenco@gmail.com

** Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo. Email: jcsobrinho@yahoo.com.br

Todo professor de História da educação básica já se viu um dia confrontado com a questão “o que ensinar?” e, em um momento simultâneo, com outra de igual quilate: “para que ensinar História?”. As perguntas parecem banais, mas adquirem um significado fundamental para cada escola, para cada série, para cada turma, para cada aluno. Do olhar mais direcionado ao último, aliás, desponta mais uma pergunta crucial: “O que *este* aluno precisa saber sobre a História?” O presente texto nasce de um desses momentos, em que o currículo oficial¹ mostrou-se pouco generoso e foi substituído por outras possibilidades de ensino e aprendizagem. Seu pressuposto básico é o de que tanto as narrativas nacionais quanto as locais pouco sensibilizavam um público escolar específico, cujas experiências e memórias eram muito diferentes da história com a qual se deparava em sala de aula.

Efetivamente, o artigo propõe-se a problematizar as práticas da História ensinada na escola, tendo como ponto de partida uma experiência realizada com turmas dos 9^{os} anos do ensino fundamental II da Escola Municipal Monsenhor João de Deus Rodrigues, em Petrópolis (RJ), a partir do enfrentamento didático entre o currículo oficial, a história local, o saber docente² e as práticas próprias que se colocam

¹ O “currículo oficial” mencionado refere-se ao que é proposto pelos órgãos normatizadores da educação. Considera-se, tal como Ivor Goodson, que esse “currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e prática*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 21). Dessa forma, o currículo prescrito apresenta as propostas hegemônicas em um dado momento, em uma sociedade. Esse currículo expressa também uma proposta de identidade, tal como afirmado, entre outros, por Tomaz Tadeu da Silva. (SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.) Em relação ao currículo de História, concorda-se com Circe Bittencourt, entre outros autores, quando afirma a “estreita relação entre história escolar e constituição de identidade”. (BITTENCOURT, Circe. *Identidades e ensino da história no Brasil*. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (Org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33).

² A História local é entendida como método de pesquisa de grupos sociais historicamente constituídos e que vinculam-se por um espaço territorial específico, sem que haja a perda da perspectiva de totalidade histórica. Dessa forma, a delimitação espaço-temporal da localidade é ponto de partida para compreender as relações sociais travadas entre os sujeitos e suas conexões com os elementos externos ao grupo. Assim, o local/regional deve ser visto como construção histórica, e não apenas por definições político-administrativas. (MATOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 36). No ensino de História, as possibilidades da História local fazem-se presentes na sala de aula há tempos, contribuindo para a construção identitária e do estudo das histórias dos estados e regiões como conteúdo histórico escolar. As propostas curriculares, como os PCNs, e as políticas de avaliação, como o PNLD, estimularam nos últimos anos a História local nos currículos, com o intuito de articulação entre história individual e história coletiva. (BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 160-165). Em relação ao saber docente, concorda-se com Maurice Tardif que este pode ser entendido como uma amálgama de vários outros saberes

cotidianamente em sala de aula. A escola localiza-se no distrito de Pedro do Rio, a aproximadamente 30 quilômetros do centro de Petrópolis. O distrito conta com pequeno comércio local, pólo turístico, e algumas indústrias instaladas na rodovia BR-040, e parte desses moradores habita em área rural. As imagens turísticas que perpetuam o passado imperial da cidade – e as condições de acesso a elas encontradas no centro histórico – estão longe da realidade do entorno da escola. Egressos da classe média, grande parte dos alunos residia no distrito e enfrentavam, na época, dificuldades para trilhar outros caminhos de ascensão social (incluindo o da própria escolarização) para além das poucas oportunidades existentes na comunidade. A boa infraestrutura da escola é que possibilitava algum diferencial no processo formativo e cidadão dos alunos.

Ao tratar da crise do Império no Brasil, no final do século XIX, e da abolição da escravatura – conteúdos bastante assentados nos currículos e nos livros didáticos daquela série/ano –, iniciou-se um projeto que tinha como intenção levar cada classe a refletir sobre tal momento a partir da perspectiva de diferentes atores, alguns deles nem sempre contemplados nos materiais didáticos enquanto sujeitos ativos da História. Assim, a proposta não nasceu de forma inesperada ou intuitiva. Ela é fruto da experiência docente e acadêmica do professor regente que, a partir das observações e constatações sobre como aquele conteúdo era abordado na escola e nos livros didáticos, propôs-se a ampliar o repertório dos alunos apresentando novas narrativas acerca da sociedade escravista.³

Na sequência dos estudos que se deram em sala de aula, as turmas foram levadas a perceber os efeitos daquele processo histórico na localidade. Uma das etapas do projeto foi a realização de entrevistas com os moradores para que os estudantes tivessem proximidade com as memórias presentes sobre aquele passado. A escolha pela metodologia da história oral revelou-se uma possibilidade profícua por permitir, a um só tempo, dar voz àqueles que não foram ouvidos na constituição das visões do passado e aproximar a história escolar da realidade vivida pelos alunos, atribuindo novos significados a esse processo. Evidenciou-

– acadêmico, pedagógico, curricular e da experiência – que se conectam ao longo da formação profissional e da prática na sala de aula. (TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008). Ver também: MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

³ A prática de sala de aula que ora relatamos foi conduzida pelo professor Juliano Custódio Sobrinho. Concomitante àquele momento, ele iniciou em 2010 o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, cujo desdobramento resultou na tese defendida em 2015, que teve como enfoque o processo de abolição em Minas Gerais. (CUSTÓDIO SOBRINHO, Juliano. *Sobre um tempo de incertezas: o processo da abolição e os significados da liberdade em Minas Gerais (1880-1888)*. 293 f. 2015. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015).

se, desta forma, que há outras possibilidades de abordagem, outros caminhos para a História ensinada. Revelaram-se também as diferenças e semelhanças entre a História e a memória, bem como entre a História acadêmica e a História escolar.

Mesmo não incorrendo em uma proposta didática intuitiva, como afirmado acima, vale ressaltar o tempo que separa essa vivência em sala de aula (2010) do momento da escrita deste artigo (2015). Passados cinco anos, as problematizações que serão apontadas aqui também são consequência do “saber da experiência”⁴ adquirido ao longo desse período, e que influenciou diretamente a releitura que se faz hoje daquela prática realizada na escola. Assim, este texto traz considerações sobre uma vivência docente em sala de aula que foi resignificada a partir dos saberes acumulados por todo esse período, trazendo à tona outros olhares e preocupações com as construções de repertórios didáticos que influenciam o cotidiano das aulas e a aprendizagem dos alunos.

Como afirma Marc Bloch, “eis portanto o historiador chamado a prestar contas”⁵. Como um “artesão envelhecido”, a experiência de revisitar o fazer pedagógico permite-nos entender que, apesar de mencionarmos uma dimensão de passado, o saber docente que nos formas como professores pesquisadores está em constante construção. Para que a prática docente seja sempre aprimorada, vale voltarmos os olhos para as experiências já vividas, cientes de que, ao falar sobre um processo desempenhado em um momento específico da trajetória profissional, também construímos uma narrativa a partir do tempo presente e de questões que foram suscitadas nesse ínterim.

Narrativas e representações da sociedade escravista na sala de aula

Petrópolis possui a alcunha de “cidade imperial”, honraria concedida por sua profunda relação com a monarquia brasileira. Localizada a poucos quilômetros do Rio de Janeiro, D. Pedro II e sua família frequentemente subiam a serra para repousar e agradecer os habitantes da cidade com sua presença. Pertencente a uma região cafeeira, a “cidade de Pedro” também foi palco de acertos políticos e inúmeros festejos da agenda monárquica, contando sempre com a participação dos barões do café e da elite carioca. Mesmo após o fim da monarquia, a cidade preservou a imagem de mantenedora das tradições

⁴ Conforme apresentado na nota 221.

⁵ BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 41-42.

oitocentistas e até hoje é lembrada por seu passado imperial. Esse discurso faz-se presente nas falas dos moradores e é uma constante nos usos da memória e na maneira como a história local é apresentada por parte da administração do município, das políticas patrimoniais e do mercado do turismo.

Da mesma forma, o cotidiano escolar está repleto de situações que reforçam o discurso oficial e a tentativa de valorização do passado glorioso da cidade e sua estreita relação com a história da família dos Braganças. As figuras de D. Pedro I e D. Pedro II são associadas com a fundação e desenvolvimento de Petrópolis, e a imagem da princesa Isabel é anunciada como a redentora dos escravizados e a protagonista da abolição. Obviamente, os méritos atribuídos a ela não foram apenas uma construção local e estão presente há anos no imaginário popular⁶. Não por acaso, apesar das renovações historiográficas sobre a abolição no Brasil já assentarem outras perspectivas sobre a participação da princesa nesse processo, sua menção como heroína dos escravizados encontra solo fértil na cidade, e essa narrativa também se faz muito presente na cultura local.

Diante dos fazeres e práticas docentes sedimentados ao longo do tempo, a cultura escolar⁷ ajuda-nos a pensar nos conteúdos historicamente construídos e que vão ao encontro dos interesses locais⁸. Em relação à temática da abolição, a princesa Isabel recebeu os “louros da vitória”, e, durante os anos de trabalho naquela escola, foi possível observar o peso dessa cultura sempre que os conteúdos sobre o fim da escravidão eram trazidos para a sala de aula. Com as palavras de Antonio Viñao Frago, poderíamos dizer que os contextos relacionados à abolição encontraram na escola um propenso espaço de guarda da memória, “algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo”⁹.

Sem desconsiderar a abrangência da conceituação de “cultura escolar”, torna-se pertinente pensá-la aqui a partir das situações vividas

⁶ DAIBERT JUNIOR, Robert. *Isabel, a “Redentora” dos escravos*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

⁷ Em relação à cultura escolar, parte-se da definição ampla de Viñao Frago, para quem esta “seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdidadas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições escolares” (VIÑAO FRAGO, Antonio. *As culturas escolares*. In: _____. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007. p. 87).

⁸ MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Ed. Unesp; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2007. p. 167.

⁹ FRAGO, op. cit., p. 87.

em sala de aula, espaço privilegiado e que oferece autonomia para a prática docente¹⁰. Evidentemente, a cultura do lugar interfere nesse processo ensino-aprendizagem, já que apresenta ao professor a emergência por tomadas de decisões que se relacionam ao seu envolvimento com o conhecimento histórico e suas escolhas diante das narrativas sobre os conteúdos que considera importante apresentar aos alunos. Nesse sentido, os saberes reunidos naquela experiência foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, e não só foram ressignificados ao longo daquele processo como ganharam novo sentido quando revisitados hoje.

Como já dito, o processo de abolição da escravidão e as alternativas de substituição da mão de obra pela imigrante foram os conteúdos que ganharam atenção diante do grande tema – a crise do Império no Brasil – apresentado para as turmas dos 9^{os} anos. Após alguns anos de docência na escola, os conteúdos programáticos a serem ensinados para aquela série/ano foram bem planejados a fim de que as ações pedagógicas acerca do assunto que se pretendia destacar acontecessem. As aulas basearam-se em muita conversa sobre a problemática que envolvia o trabalho escravo no país e como isso afetava diretamente o desgastado governo imperial. Diante das transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o Brasil passava, especialmente nas duas últimas décadas antes da abolição, o sistema escravista era tido como o grande desafio a ser enfrentado para o projeto de nação que despontava naquele momento.

A historiografia recente sobre a abolição – caudatária das pesquisas que redimensionaram o papel do sujeito escravizado na história do país e que ganharam terreno fértil com a chamada “História social da escravidão” – vem apontando diferentes caminhos para o entendimento do processo que desembocou no 13 de Maio de 1888. Por muito tempo, a perspectiva sobre o fim do escravismo se pautava por uma visão conservadora e formal. Juntamente com o heroísmo dos abolicionistas, que se engajaram na campanha através da política, da imprensa e das associações, a participação da família imperial era tida como importante nos relatos memorialísticos lançados nos primeiros anos pós-abolição: diante do jogo político que travava o rompimento do país com aquele sistema, D. Pedro II havia delegado à sua herdeira o papel de assumir o desfecho da libertação dos escravos.

Nas décadas de 1960 e 1970, a abolição foi considerada uma “revolução branca” e esteve limitada às rodas da Corte e do bom-mocismo de alguns aristocratas e profissionais liberais que haviam se livrado da

¹⁰ CANDAU, Vera. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 141, ago. 2002.

tradição de cultivo do sistema escravista para o bem dos rumos progressistas almejados para o Brasil¹¹. A lógica da “coisificação do escravizado” – que tomou conta dos estudos a partir da década de 1960 – afirmava que o sistema escravista havia desumanizado aquelas pessoas, não conscientes das engrenagens para que pudessem mover qualquer ação efetiva para derrubada do cativo. Se o escravizado não foi capaz de lutar por suas reivindicações ao longo da escravidão, tampouco teve força para agir em prol da abolição. Assim, o fenômeno do 13 de Maio não teria contado com a participação popular, já que esteve reservado aos setores elitizados, desejosos pela manutenção de seus interesses e em promover a inserção do país nas rotas do capitalismo e do trabalho livre¹². Nesse sentido, coube aos escravizados aguardarem a benesse daquele grupo social. As ações escravas, como as fugas e rebeliões, pouco efeito produziram no sentido de os colocarem como sujeitos atuantes no processo de abolição. A violência do sistema provocava reações “animalescas” e inconsequentes, o que justificava o controle do grupo por parte da elite¹³.

Especialmente após o centenário da abolição, os contornos sobre o período ganharam novos traços. O 13 de Maio de 1888 passou a ser entendido como um processo, que teve naquela década seu momento de maior efervescência nos campos político e social, em conjunto com as mudanças que o cenário brasileiro enfrentava, como o descrédito na estrutura escravista em todo o mundo, o crescimento do setor urbano e a própria crise imperial. Mais que isso, as produções acadêmicas passaram a chamar a atenção para a participação escrava nas relações de conflito e negociação que se deram no interior do sistema, não mais pensada a partir do pleno domínio senhorial, com atuação constante dos próprios escravizados. Levantada a perspectiva do escravizado como “sujeito social”, em contraste com a noção do “escravo coisa”, a sociedade escravista no

¹¹ A construção da noção de abolição com pouca participação popular foi endossada na década de 1970, quando o 13 de Maio de 1888 foi visto como ato das elites da época, uma concessão aos escravizados que, corroídos pelas agruras do cativo, foram impedidos de abalar as estruturas do sistema. Tais interpretações podem ser apreciadas nos estudos do grupo conhecido como “Escola Sociológica Paulista”. Ver: FERNANDES, Florestan. *Integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978; IANNI, Octávio. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962; CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Graal, 1979; COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. Ao longo da década de 1980, diversos trabalhos críticos de tal perspectiva despontaram no Brasil, trazendo à tona a proposta da participação e autonomia escrava. Dentre eles, vale destacar: MACHADO, Maria Helena. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a História Social da escravidão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 16, v. 8, 1988.

¹² IANNI, op. cit., p. 235.

¹³ FERNANDES, op. cit.

Brasil passou a ser pensada para além dos modelos rígidos explicativos que, apegados às grandes estruturas e movimentações, deixavam de captar as situações do cotidiano e do vivido, cuja agenda a todo o momento expressava suas vontades em formas de resistências plurais.

As ações dos movimentos sociais deram novas possibilidades de compreensão sobre a abolição, agora entendida como um processo multifacetado e recheado de pluralidades. A agência de escravos, libertos e livres provocou inúmeras agitações e ações planejadas e espontâneas, que, somadas ao contexto, agrediram profundamente os pilares da instituição escravista. A “arraia-miúda”¹⁴ soube decifrar os códigos de acesso que rompiam com a legitimidade do sistema, fossem nas ruas e nos campos, através das fugas e revoltas, forjando resistências simbólicas diárias no interior do cativo, ou pelas vias legais, contando com a parceria de setores abolicionistas e da imprensa.

As recentes narrativas sobre a abolição foram incluídas no planejamento para as aulas na escola, objetivando, assim, que os alunos tivessem a oportunidade de ampliar o repertório sobre aquele processo. Como o momento da prática na sala de aula coincidia com a pesquisa de doutoramento realizada pelo próprio professor, seu saber docente colocava-lhe o desafio de trazer para a turma o conhecimento que também ajudava a produzir na academia, respeitando obviamente os saberes próprios presentes ao universo escolar. No exercício profissional de um professor e pesquisador, esses saberes reunidos dialogam entre si e materializam-se de alguma maneira no interior do processo educativo, e essa aproximação não se dá de forma prescritiva ou unilateral. Apesar do saber acadêmico ser constituído de “forma específica de produção de conhecimento sobre o passado por meio de uma narrativa metodologicamente controlada”¹⁵, ele não pode se impor sobre o saber histórico escolar. Este possui saberes próprios que precisam ser mobilizados ao adentrar em sala de aula, que não só dependem daqueles reunidos pelo professor em sua formação acadêmica¹⁶.

¹⁴ MACHADO, Maria Helena. *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição*. São Paulo: Edusp, 2010.

¹⁵ ROCHA, Helenice et. al. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: ROCHA, Helenice et. al. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 14.

¹⁶ TARDIF, Maurice et. al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 216. Em recente texto, Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sônia Miranda afirmam que o saber histórico escolar precisa ser entendido não só por suas especificidades, mas também como mais complexo que o saber acadêmico, pois ultrapassa as fronteiras do que se considera como ensino de História e conhecimento histórico acadêmico. Reconhece-se a indissociabilidade entre “ensino e história”, em que cada área possui questões próprias e distintas, não sendo este

A história e a memória: um diálogo permanente

Os Gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, *Mnemósine*. É a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica¹⁷.

Uma das filhas de *Mnemósine*, sabemos bem, é justamente *Clio*, “a musa da História”. Na tradição ocidental, assinala-se aqui o início de um caminho de muitos encontros e desencontros. O marco principal da separação entre uma e outra pode ser estabelecido com o advento da História como ciência, no século XIX, e o conseqüente esforço por regrá-la a partir de um método preciso, no que não será acompanhada pela memória. As premissas de Ranke, de narrar o passado a partir de uma metodologia original, inauguram novos tempos. A partir de então, diversos autores buscaram definir “o que é História”; entre eles, interessa-nos destacar a síntese proposta por Michel de Certeau na década de 1970, ao definir a “operação historiográfica”:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação historiográfica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*¹⁸.

Naquele momento, já estava plenamente consolidado que a História se faz a partir de profissionais qualificados especificamente para tal, por meio de práticas científicas e de um produto final, na forma de um texto escrito. A sua cientificidade exige um tratamento específico para os vestígios do passado, as *fontes*, que passam, como método de trabalho, pelo crivo da análise crítica do historiador. O resultado de tal procedimento – o texto, como dito – revelará as conclusões possíveis em torno do assunto e será submetido à apreciação dos pares, os quais chancelarão ou não a sua legitimidade, a sua validade, o seu “valor”.

conhecimento ensinado na escola apenas um processo simplista processado do saber acadêmico. Assim, o ensino da disciplina é “uma área limiar, de passagens fluidas, entre educação e história”. (ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sônia. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. p. 262-264.

¹⁷ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 438.

¹⁸ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 66.

A memória, por sua vez, não sofrerá esse enquadramento: ela continuará seu percurso constituído de narrativas sobre o passado, ora revelando o que pensam diferentes grupos sociais, ora revelando o que pensa cada indivíduo, ora mesclando as duas facetas. É possível acompanhar, sobretudo, as disputas que ocorrem na legitimação de memórias de coletivos mais poderosos em relação a outros. Ainda assim, mesmo que determinadas construções coletivas sobre o passado se imponham, isso não denotaque seu significado seja compartilhado por todos, que todos se reconhecem nele. Como nos lembra Michael Pollak, não se pode esquecer da importância da memória em relação à identidade, pessoal ou coletiva:

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si¹⁹.

Torna-se evidente que as disputas por legitimação revelam um movimento poderoso, que interfere na forma como determinados grupos, ou pessoas, se reconhecem, como constroem seu passado. Tal movimento só é possível porque nem tudo que é vivido, individual ou coletivamente, ganha espaço na reconstrução do que já passou. Ao contrário, a memória se constrói de uma seleção, nem tudo pode ser lembrado, nem tudo é esquecido, movimento que lhe confere uma configuração própria. Segundo Pollak, “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”²⁰. O resultado final traz ao indivíduo, ou ao grupo, um conjunto de imagens e representações nas quais ele pode se reconhecer. A identidade que a memória proporciona é decisiva para sua legitimação, é ela que permite ao indivíduo se posicionar, é ela que é evocada pelos membros dos grupos nos momentos de disputa, é ela que traz a segurança necessária para os investimentos futuros.

A relação entre a História e a memória, portanto, não pode mais ser confundida: enquanto a primeira procura se definir por um controle regrado a partir de uma comunidade específica de intelectuais, a outra é constituída por amálgamas de lembranças que ganham sentido e significado em cada contexto, em cada coletivo – inclusive conservando em seu seio crenças e preconceitos, como nos lembra Martins:

¹⁹ POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. p. 204. Grifo do autor.

²⁰ Idem.

A memória – independentemente de eventual controle empírico de seu conteúdo – desempenha um papel determinante no *modus cogitandi* como no *modus agendi* dos indivíduos. Ela pode mesmo incluir preconceitos e crenças que pareçam a outros irracionais ou insustentáveis. No entanto, não deixa ela de ter sua influência marcante no comportamento individual e coletivo. O estigma da cultura memorial não passa forçosamente pelo crivo da análise historiográfica ou filosófica. A primeira experiência da composição da memória é a de sua segurança, conformidade e certeza. Pouco importa a qualidade metódica da origem dessas convicções²¹.

É preciso ressaltar que um ponto fulcral de encontro da memória e da História se dá por meio da história oral. Esta é aqui entendida como uma metodologia de pesquisa e uma possibilidade de trabalho com a história escolar que permite trazer à tona memórias individuais que, a seu modo, podem ser lidas como coletivas ou representativas de determinados grupos, ainda que cada depoimento guarde uma enorme singularidade. Como afirma Alessandro Portelli:

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim. Cada indivíduo, particularmente nos tempos e sociedades modernos, extrai memória de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática²².

Assim, a História oral pôde ser mobilizada como um recurso didático na experiência aqui apresentada. A intenção era que os alunos pudessem entrevistar moradores da comunidade e ouvir suas histórias, as quais seriam incluídas e aproveitadas no processo de aprendizagem. A utilização da metodologia da História oral nos trabalhos da sala de aula justificava-se pela importância atribuída à região no que tange à sua participação numa economia rural escravista, que nas décadas finais do oitocentos recebeu grandes levas de imigrantes europeus. Os próprios sobrenomes dos alunos indicavam a genealogia de grupos de alemães e italianos, em grande maioria. Por outro lado, a possibilidade de que depoentes pudessem identificar-se como descendentes de ex-escravizados também era real.

A “cidade de Pedro” ganhou cada vez mais ares de uma “nova Corte” aos moldes europeus a partir da segunda metade do século XIX, e os ideais de formação de um espaço urbano diferenciado do Rio de Janeiro não a afastava das heranças escravistas que tomou grande parte

²¹ MARTINS, Estevão C. de Rezende. Tempo e memória: a construção social do passado na história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Unisinos, 2007. p. 5.

²² PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 127.

da região serrana fluminense²³. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas eram claras: interligar o passado local da cidade no contexto da sociedade escravista brasileira e apontar a participação de outros atores sociais (escravizados e imigrantes) nas movimentações que contribuíram para o cenário da abolição. Naquele momento das aulas, os alunos já haviam entendido o “13 de Maio” como um desfecho também popular.

Se produzir uma trajetória que explorasse outro discurso para a abolição já havia provocado inquietude nos alunos – que o tempo todo traziam perspectivas da memória histórica local sobre as considerações a respeito da família imperial (especialmente a princesa Isabel) e dos abolicionistas –, a proposta de ensiná-los a produzir entrevistas também era desafiadora. Para além da falta da experiência nesse tipo de atividade, o que deixou os alunos muito ansiosos, havia a situação de orientá-los a analisar essas memórias.

Como afirmamos, o espaço escolar reforçava, frequentemente, postulados que traziam à tona a figura redentora de Isabel e dos abolicionistas. Não havia na turma uma noção de personagens históricos comuns, que também pudessem contribuir com a abolição. Escravizados, libertos e imigrantes existiram, mas eram vistos como incapazes de proporcionar uma grande transformação. Contudo, os últimos recebiam predicados de ordeiros, trabalhadores e importantes para a História; conotações nem sempre desveladas aos primeiros. Auxiliá-los a compreender que todos os personagens tinham algo interessante a se observar e que não devem ser encarados numa escala de valores também foi desafiador, e esperava-se que a atividades com as entrevistas ajudassem os alunos nessa questão.

Os alunos organizaram-se em grupos e iniciaram uma investigação sobre as pessoas que poderiam contribuir com as entrevistas, fossem elas declarantes de descendência imigrante ou de ex-escravizados. Esses nomes eram apresentados em sala de aula no decorrer do trabalho, o que levava os alunos a interessarem-se por entrevistar seus próprios familiares. Como parte da turma afirmava possuir antepassados imigrantes, esta foi uma maneira de levá-los para a experiência com entrevistas. Maria do Céu Pereira afirma que o recurso encontrado por professores que envolvem os alunos em situações estimulantes de aprendizagem pode ser entendido como “empatia histórica”²⁴. maneira de aproximá-los da proposta a partir de estratégias de reconhecimento de suas experiências sociais com o passado. À medida que a cultura escolar possibilitava

²³ SCHWARCZ, Lilia. *As barbas do imperador*. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. p. 231-245.

²⁴ PEREIRA, Maria do Céu. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Ed. Universidade do Minho, 2003.

poucas alternativas para a discussão de novos enfoques, sujeitos e o entendimento da História enquanto processo social, foi preciso buscar outros caminhos além dos currículos e do livro didático para ajudar os alunos a criarem aproximações entre o que aprendiam e a realidade.

Nesse sentido, a História oral como ferramenta de sala de aula cumpriu o papel de facilitar o conhecimento dos alunos acerca das tradições, dos saberes e das práticas sociais de grupos que viveram no mesmo lugar em que hoje estão inseridos. Mais que isso, a metodologia da História oral contribuiu também para ressignificar o presente dos próprios alunos.

Enquanto os entrevistados eram escolhidos, os alunos aprenderam sobre como conduzir as entrevistas²⁵. Reconhecido o potencial da História oral na pesquisa acadêmica, o professor procurou adequar a metodologia para a atividade na escola. Era preciso direcionar o olhar para o quê, quem e onde ensinar – possibilidades muito reais que a História traz para o cotidiano da História ensinada. A partir de informações prévias sobre os entrevistados, cada grupo buscou entrevistá-los, acompanhado do professor. As questões foram elaboradas em conjunto, respeitando as especificidades de cada categoria de entrevistados. Simulações de abordagem e apresentação das perguntas foram realizadas na sala de aula.

Sendo a entrevista o ponto de partida da História oral e o momento de encontro entre entrevistado e entrevistador, os alunos evidenciaram um diálogo que passou a estabelecer-se entre eles e aquelas memórias, presentes no dia a dia mas não encaradas como objeto de estudo na escola. Assim, a partir da fala dos depoentes, os alunos traziam novas reflexões para a sala, que atrelavam-se naquele instante às problematizações sobre o contexto geral da sociedade escravista estudado anteriormente por eles. Transpondo as experiências da História oral para a sala de aula, as palavras de Portelli ajudam-nos a sintetizar as peculiaridades e assimetrias vivenciadas pelos alunos, bem como as possibilidades que se descortinaram:

Os sujeitos da entrevista, portanto, compartilham um espaço narrativo e um espaço físico – e é isso o que a torna possível. Mas o que a torna significativa é que existe também um espaço entre eles, ocupado e representado pelo gravador ou pelo bloco de anotações. A entrevista, antes de mais nada, é um confronto com a diferença, com a alteridade. [...]. *Entre-vista* significa *olhar entre*: é uma troca de olhares. Costuma-se falar na empatia e na confiança entre entrevistado e entrevistador, mas o que realmente torna significativa a história oral é o esforço de estabelecer um diálogo entre e para além das diferenças²⁶.

²⁵ Para auxiliar na aprendizagem sobre o método História oral, foi apresentado e discutido com os alunos o documentário *Memórias do cativo* (2005), produzido pelo Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense.

²⁶ PORTELLI, Alessandro. A entrevista de História Oral e suas representações literárias. In: _____. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 212.

Após as primeiras impressões das entrevistas trazidas pelos alunos, eles foram ensinados a transcrever o material no laboratório de informática da própria escola. De posse dos discursos dos depoentes, agora em forma escrita, longos debates sobre o conteúdo revelado deram-se em sala de aula. Era necessário problematizar aqueles documentos, auxiliando os alunos no processo da interpretação e produção da crítica. Concomitante a essa etapa, era nossa intenção justificar mais uma vez o método da história local em sala de aula, à medida que as entrevistas desvelavam paisagens da memória escravista local, por exemplo, que dialogavam com questões mais amplas do período em dimensão nacional.

Depois daquele momento, o alunos produziram árvores genealógicas das famílias a partir das informações coletadas e de outros documentos que foram sendo disponibilizados pelos próprios entrevistados (documentos pessoais, registros de entrada de imigrantes no Brasil, fotografias de tempos recentes ao pós-abolição e outros). O tratamento dessas fontes passou a ser inserido ao longo das discussões produzidas nas aulas, e as informações eram cruzadas com aquelas presentes nas entrevistas e nos textos já estudados. Juntamente com a transcrição das entrevistas, os grupos de alunos montaram um acervo documental para cada família pesquisada.

Por fim, eles escreveram textos demonstrando o que haviam estudado e aprendido ao longo de toda sequência didática e apresentaram seminários com os resultados encontrados. Em relação ao investimento na escrita – como uma das bases para o desenvolvimento da ciência formal e a construção de categorias que estruturam e sistematizam o conhecimento aprendido –, a ação teve como intenção ajudar os alunos a escreverem sobre História. O texto deve demonstrar a capacidade de compreensão do passado como fonte de referência para o presente; o entendimento do estudo da História a partir dos processos sociais, apontando suas permanências e rupturas; e a estruturação do pensamento do aluno expressando efetivamente “o que já sabe e como sabe o que sabe”²⁷.

À medida que os textos eram escritos, o professor avaliava e propunha situações de reescrita quando julgava necessário uma nova análise do aluno sobre sua própria produção. Dessa maneira, era possível discutir com ele sobre questões aprendidas na pesquisa que precisavam ser reformuladas ou que não foram contempladas na narrativa criada. O objetivo era levá-los a aprofundarem o pensamento sobre a experiência vivida e a relação que estabeleceram com o processo de pesquisa e aprendizagem em História. E a entenderem que avaliar “o que mantém, o

²⁷ LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *A História na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 234-237.

que muda, o que acrescenta, o que retira”²⁸ do texto é um procedimento também das aulas de História, pois potencializa o envolvimento construído com o conhecimento histórico.

Em relação à função social da aprendizagem de História, a etapa final da sequência – a produção textual e as apresentações dos resultados – possibilitou não somente averiguar mais um processo da pesquisa (e os reflexos produzidos a partir da entrada de novas narrativas que ressignificaram o passado da crise do Império), como também evidenciou o entendimento dos alunos enquanto sujeitos da História, que observa e apropria-se da realidade inserindo-se na relação que faz entre o passado e o presente²⁹.

A possibilidade encerrada com aquela experiência trouxe à tona uma oportunidade importante para a vida dos alunos, já que evidenciou aspectos que nem sempre ficam claros quando a aprendizagem significativa restringe-se à sala de aula. No encerramento das apresentações dos grupos, as falas dos alunos evidenciavam que aprender História não é o mesmo que “assistir televisão”, observando apenas as ações e os sujeitos exibidos na tela. Tampouco a História era somente aquela “contada pelo livro didático” e realizada pelos personagens imortalizados em suas páginas. Entenderam que era possível pensar em História a partir das ações desenroladas em espaços e momentos tão corriqueiros, estando inclusive “dentro de suas próprias casas”, descobrindo novas possibilidades para a construção de narrativas³⁰. A história de vida e de grupo, constituídas a partir da vivência de cada aluno, também passou a ser legitimada e inserida em outras dimensões que não estavam apenas na história local. Para eles, aprender História passou a fazer sentido, pois se reconheceram nos estudos da historicidade das experiências sociais.

Se a história estava para além das narrativas já consagradas e era realizada por pessoas comuns a partir do cotidiano e do espaço e tempo vividos, a experiência didática também possibilitou o reconhecimento de outros sujeitos, por vezes não nomeados nem destacados no livro didático, mas que participaram da construção dos processos históricos. Dessa forma, as entrevistas realizadas pelos alunos com os moradores do bairro lhes possibilitaram entender que sujeitos nunca antes ouvidos

²⁸ Ibidem.

²⁹ A sequência didática ora mencionada foi premiada em 2010 com o Prêmio Educador Nota 10, realizado pela Fundação Victor Civita, na categoria História, como referência de trabalho desenvolvido na sala de aula para o ensino fundamental II.

³⁰ Em momento específico, foi realizada uma roda de conversa com os alunos com o intuito de avaliar a experiência do projeto, para que pudessem produzir a autoavaliação bem como falarem sobre os novos sentidos que a aprendizagem havia proporcionado. As expressões anunciadas entre aspas referem-se às falas dos alunos – de forma literal ou aproximativa – anotadas pelo professor ao longo daquela atividade.

devem e precisam falar para contarem assim as suas histórias e a de seus antepassados. Foi no momento da análise das entrevistas que muitas memórias de pessoas comuns vieram à tona, desvelando situações interessantes do cotidiano daquela sociedade que pouco eram contempladas pelos materiais estudados. As experiências dos negros no dia a dia da lavoura de café e da produção agropecuária, as resistências produzidas na luta pela liberdade, e tantas outras conquistas que alçaram no pós-abolição foram desveladas. O passado dos imigrantes europeus também era presente nas falas dos depoentes, que, ao acionarem a memória, traziam parte dos saberes e fazeres daqueles sujeitos e de como estes produziram situações de inserção na localidade.

Nas palavras de Paul Thompson, esta já seria uma boa justificativa para o trabalho com História oral:

[...] o que verdadeiramente justifica a história não é conceder imortalidade a uns poucos velhos. Ela faz parte do modo pelo qual os vivos compreendem seu lugar e seu papel no mundo. Marcos divisórios, paisagens, padrões de autoridade e de conflito, tudo isso tem sido considerado frágil no século XX. Ao ajudar a mostrar como suas próprias histórias de vida se ajustam às mudanças do caráter do lugar em que hoje vivem, de seus problemas como trabalhadores ou como país, a história pode ajudar as pessoas a ver como estão e aonde devem ir. [...] *Eles não têm apenas que aprender a própria história; podem escrevê-la.* A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas³¹.

E a aprendizagem para a vida acontece, uma vez que ela pode ajudar os alunos (e suas famílias) a constituírem-se como sujeitos de sua própria história. Tal elemento já revela um dos motivos da escolha dessa metodologia para o ensino de História como primeira resposta às questões formuladas no início do texto.

Sentidos da História ensinada

A sequência didática problematizada até então foi fruto do esforço coletivo de inúmeros sujeitos, sobretudo estudantes e o professor. Ela foi pensada a partir dos problemas que colocavam-se diante do docente e de suas intenções de que o conhecimento construído em sala de aula pudesse garantir uma série de descobertas aos alunos, principalmente o reconhecimento do papel social que ocupavam naquela localidade. Os desafios da cultura escolar, da história local e das experiências da pesquisa acadêmica do professor contribuíram para ressignificar a prática docente.

³¹ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 337. Grifo nosso.

De qualquer modo, a construção de novas narrativas em sala de aula não é tarefa fácil e pode esbarrar a todo instante em perspectivas assentadas pela história oficial. Foi tal situação encontrada naquela escola petropolitana que fez com que o professor entendesse a complexidade do saber histórico escolar e a necessidade de o ensino da disciplina ser repensado de tempos em tempos, estando a serviço da sociedade, da formação cidadã e do alcance real dos indivíduos.

A História escolar – entendida como aquela que é ensinada nas escolas e que está sujeita a outros códigos de criação e legitimação – teve sua gênese na França do século XVII, conforme Annie Bruter³², e sofreu sua sistematização e massificação somente nos séculos XIX e XX, período de própria expansão da escolarização. A autora parte das premissas de André Chervel³³ e reafirma que a disciplina escolar é algo singular, vinculada àquela instituição. Desde sua oficialização, ela se relaciona com o saber acadêmico e com os interesses ligados ao Estado e a diversos setores sociais.

No Brasil, é possível acompanhar que as aproximações entre as duas facetas da História, a acadêmica e a escolar, deram-se em fins do século XIX e princípios do XX, quando cada uma seguiu uma dinâmica própria, inclusive porque suas finalidades são diversas e distintas. A disciplina escolar realiza recortes, seleciona conteúdos a partir dos currículos oficiais propostos e faz parte de um sistema de educação que comumente é estatal e/ou controlado pelos Estados. Nesse sentido, pode-se ler Estados nacionais, a ponto de tais narrativas serem tidas como a *biografia* das nações. Como já observou Christian Laville:

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada³⁴.

³² BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. *História da Educação*, Pelotas, n. 18, p. 7-21, set. 2005. Outra autora que estuda a gênese da História escolar no Brasil a partir do manual de Langlois e Seignobos é Arlette Medeiros Gasparello, e entre seus textos, pode-se citar: GASPARELLO, Arlette Medeiros. Uma pedagogia histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 105-125, jan./abr. 2011.

³³ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

³⁴ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. p. 126.

A História ensinada também faz parte do esforço de escolarização e, como tal, não se pauta apenas por conteúdos, mas também por valores que devem ser disseminados para as novas gerações. De acordo com Mario Carretero:

A história escolar é muito mais e, ao mesmo tempo, muito menos que a história acadêmica. É mais porque inclui uma grande quantidade de valores e crenças que se misturam em uma trama de relatos históricos cuja finalidade prioritária é a formação, nos alunos, de uma imagem positiva – triunfal, progressista, inclusive messiânica em alguns casos – da identidade de sua nação³⁵.

Ainda hoje, a disciplina escolar cumpre um papel legitimador das nações, e toda alteração no currículo escolar que altere esse aspecto provoca reações violentas por parte de grupos consolidados no poder em seus respectivos Estados nacionais. Cabe notar também que, como a escola ainda cumpre um papel moral de disseminar os valores socialmente aceitos, a História também é chamada a legitimar alguns grupos e dar-lhes características positivas, em detrimento de outros, considerados inferiores, atrasados, etc. Não é difícil perceber, assim, porque toda vez que se propõe inovações no ensino de História há reações na sociedade, tal como se pode ver nos recentes debates sobre a proposta de criação da Base Nacional Comum Curricular³⁶.

Os estudantes, contudo, não aprendem história apenas nas escolas. É preciso considerar que as diferentes narrativas sobre o passado lhes são apresentadas cotidianamente nos grupos nos quais se insere: no círculo familiar (restrito ou ampliado), nos grupos de convívio, nas igrejas, nos movimentos sociais e também, de forma massiva, nos meios de comunicação. Como diz Carretero:

Em síntese, os três tipos de história se relacionam a três tipos registros de construção social e significados do passado, que incorporam a identidade coletiva na complexidade que é a vida de cada indivíduo. A história escolar apresenta conteúdos que se estruturam enquanto discurso oficial da experiência do passado comum, aos quais agrega uma importante carga emocional, destinada a criar identificação (com os heróis e “homens da pátria”) e um sentimento de lealdade e pertencimento, fortalecido pelo uso dos símbolos pátrios, os ícones e os hinos da rotina escolar. A história

³⁵ CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda. Introdução – Ensinar História em tempos de memória. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda (Org.). *Ensino de História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

³⁶ Não é objetivo deste texto refletir criticamente sobre a proposta apresentada, mas apenas apontar que as reações no seio da imprensa brasileira, que em grande parte rechaçam uma suposta substituição do conteúdo “tradicional” pela presença marcante da história dos afro-brasileiros e dos indígenas, são um bom exemplo dos questionamentos que surgem em torno de modificações curriculares.

acadêmica oferece um saber institucionalizado dentro das ciências sociais, o qual nasce e se constitui em função dos Estados nacionais, aos quais fornece a garantia de legitimidade do passado comum, o qual dá lugar ao desenvolvimento da identidade. Por último, a história cotidiana ressignifica de modo informal parte do “saber ensinado” e parte do “saber sabido”, e o utiliza para interpretar o presente sob o nome de “atualidade”³⁷.

Em relação à experiência de sala de aula aqui apresentada, fica evidente que, para os professores e pesquisadores, dedicados à academia e à prática docente, muitas possibilidades de produzir/ensinar/aprender o conhecimento histórico e o saber histórico escolar são construídas a partir da interação entre todos os saberes envolvidos no processo. E, ressaltando todas as características e finalidades que separam essas duas ações intelectuais, é possível dizer que ambas podem produzir narrativas e discursos que auxiliam o pensar historicamente. A principal justificativa que deu a tônica para as aulas sobre a crise do Império brasileiro e para os procedimentos pedagógicos acionados pelo professor tem a ver com a necessidade do diálogo entre todos os saberes que se acreditava importantes e que faziam sentido na vida profissional.

Além de tantos outros desafios colocados para o professor pesquisador³⁸ na escola, aqueles apresentados pela historiografia e pela história local foram muito presentes na sequência didática desenvolvida em Petrópolis. Diferentemente da historiografia, a História ensinada exige do professor um envolvimento com questões ligadas à contemporaneidade e às tradições pertencentes na localidade³⁹. Ao constatar uma forte perspectiva formalista e conservadora sobre a forma como os alunos encaravam o processo de abolição, não houve mais dúvidas sobre a necessidade de propor novas narrativas, especialmente porque aquela temática não fazia apenas parte dos conteúdos a serem ensinados, mas era objeto de pesquisa do próprio professor na academia.

³⁷ CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 36.

³⁸ Este texto guarda uma distinção, proposital, entre os termos “professor e pesquisador” – quando se refere ao fato de que o docente que relata suas experiências em sala de aula da educação básica é ao mesmo tempo um pesquisador que desenvolve o trabalho de sua tese de doutorado – e “professor pesquisador”, utilizado no presente caso, para ressaltar a convicção dos autores de que todo docente, inclusive da educação básica, é também um pesquisador. Tal conceito parte das discussões realizadas ainda na década de 1990, com as teorias de “professor reflexivo”, e se ancora em vasta literatura de pesquisa na área. Pode-se citar, entre outros: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008; LÜDKE, Menga. Professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

³⁹ ROCHA et al., op. cit., p. 23.

As apropriações do passado pelos diferentes grupos e instituições impõem pressões ao dia a dia do docente, que muitas vezes é chamado a não se omitir nas discussões pelas mudanças do *status quo*, aposicionar-se, bem como a provocar seus alunos para a criação de significados do estudo da História. O conhecimento sobre o espaço ensinado e a maneira como encara a difusão da História podem conduzir o professor a apresentar aos alunos diversas possibilidades de experimentação das ações humanas no tempo que julgue essenciais para a transformação da realidade social e para uma aprendizagem significativa.

Assim, a história cotidiana aqui mencionada pode incluir, grosso modo, diferentes manifestações da História que circulam na sociedade em busca de legitimação e que, muitas vezes, se aproximam mais da memória, como campo de disputas, do que do saber histórico produzido pelos estudiosos. O professor da área convive cotidianamente com essas manifestações e a elas não pode se furtar, uma vez que a escola é constantemente chamada a debater o presente, a se posicionar diante dos acontecimentos. No mundo contemporâneo, em que o compromisso com a memória divide a comunidade de historiadores entre os que apoiam iniciativas públicas e se engajam em movimentos de defesa dos excluídos e os que não defendem tal alinhamento, o professor de História não pode se omitir.

De tal forma, seja pelos temas propostos pelo debate público, seja pelas disputas em torno das memórias em busca de legitimação, seja pelo próprio engajamento do professor nas questões de sua época, a aula de História se apresenta como algo muito mais complexo do que sugerem as prescrições curriculares. Na escola de Petrópolis, não só as tradições locais impunham narrativas para o ensino; no caso dos conteúdos trabalhados na sala de aula, o Referencial Curricular da Rede Municipal apresenta como intenções da História ensinada o sentido de “pertencimento” e de “construção da identidade do município, valorização e resgate histórico-cultural”⁴⁰. Essa proposta concentra-se, essencialmente, na disciplina História, Geografia e Turismo de Petrópolis – Educação para o Trânsito (HGPT-ET), ofertada para todas as séries/anos do segundo segmento do ensino fundamental II⁴¹.

⁴⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Petrópolis. Referencial Curricular da Rede Municipal, segundo segmento do ensino fundamental II. 2014. Disponível em: <<http://www.petropolis.rj.gov.br/see/phocadownload/proposta%20curricular%20segundo%20segmento.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

⁴¹ História, Geografia e Turismo de Petrópolis – Educação para o Trânsito (HGPT-ET) é disciplina obrigatória do currículo escolar do município para todas as séries do ensino fundamental II e foi criada em 1984 por Lei nº 1984. Ibidem, p. 42.

Além dos conteúdos tradicionais já apresentados no componente da disciplina de História sobre a crise do Império brasileiro, a proposta para a HGPT-ET dá destaque à trajetória da família real na história da cidade, bem como ao exílio após a Proclamação da República, ressaltando-se os motivos e como viveram no regresso à Europa. Em relação aos escravizados, os conteúdos sugeridos apontam noções de resistência ao cativo bastante limitadas, associadas apenas à formação dos quilombos na região. O cotidiano escravo também restringe-se ao trabalho nas fazendas e na construção de estradas e obras públicas. A ideia de benevolência imperial com os escravizados é lembrada através da importância patrimonial do Palácio de Cristal e da Praça da Liberdade, espaços de memória dos rituais de entrega de alforria pela princesa Isabel. Os lugares de produção, como as fazendas da região, são apontados como parte da história da sociedade escravista e valorizadas pelo seu significado turístico. A imigração também é abordada em contexto amplo, sendo as nacionalidades retratadas como importantes para a formação dos cidadãos petropolitanos. A participação escrava nas movimentações para o fim da escravidão não é mencionada e limita-se às fugas. Da mesma forma, o conteúdo curricular insinua a visão formalista e conservadora de liberdade, pensada enquanto concessão ou fuga, como se ela também não fosse parte das lutas de seus próprios agentes e da leitura que tinham da sociedade e das variadas formas de conquista da cidadania⁴².

Em relação ao livro didático utilizado na escola, *Projeto Araribá – História*⁴³, a abolição é apresentada em dois pequenos textos-base, nos quais a perspectiva conservadora do processo histórico insinua uma trajetória centrada nas mãos dos abolicionistas e na concessão das elites agrárias para o final da escravidão. A assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel ganha a narrativa final da síntese produzida. A “campanha abolicionista” é identificada pelas associações e clubes, responsáveis por conduzir os escravizados e beneficiá-los com cartas de

⁴² Sobre a pluralidade e a complexidade das ações dos escravizados em busca da liberdade (e como esta era encarada por eles), a “História social da escravidão” produziu inúmeros trabalhos significativos para o entendimento desses agentes enquanto sujeitos ativos no processo histórico que desencadeou na abolição. Ver: REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990; MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, séc. XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

⁴³ EDITORA MODERNA. *Projeto Araribá: História*. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

alforria. A ideia de tutela dos escravizados por parte dos abolicionistas perpassa todo o texto, como se os últimos tivessem controle das ações e vontades que aqueles agentes projetavam para a abolição e a conquista da liberdade⁴⁴.

Considerando a complexidade que envolve a produção dos livros didáticos e as instituições e grupos que estão por trás da sua concepção⁴⁵, a escolha por apresentar a leitura daquele livro aconteceu após algumas aulas, quando o professor já havia trabalhado com os alunos outras narrativas, utilizando para isso ferramentas didáticas diversas, como textos, imagens e documentos escritos. A experiência da leitura sofisticou o olhar crítico dos alunos a respeito do livro didático, já que aprenderam a ler o material, a decifrar suas pistas, a analisarem as fontes e os elementos apresentados no texto-base, bem como entenderam que ele pode e deve ser interpretado.

A partir da abertura de repertório sobre a abolição, foi possível indagar com a turma os impasses de perspectivas diante das interpretações do livro didático e das aulas. E, entendendo que o texto-base do livro didático também é construído a partir do saber acadêmico para o campo educacional, é certo que ele corresponde aos interesses de inúmeros agentes, dos currículos, das narrativas sobre a História presentes no meio social, das interpretações historiográficas e das questões próprias do saber escolar. Assumindo o papel de mediador entre o livro didático e os alunos, o professor escolheu esse material por representar mais uma possibilidade de recurso para o processo educativo e o entende enquanto obra de referência, portador de narrativas diferentes, interesses múltiplos e que propicia usos e leituras também distintos⁴⁶.

A sequência didática, objeto de análise deste texto, propiciou uma série de aprendizagens para o professor e para os alunos, que ressignificaram o papel da História ensinada na escola. Ao longo dos dois meses de desenvolvimento da proposta, foi possível entender a historicidade por trás do currículo, do livro didático e da cultura na escola diante das memórias presentes naquele espaço e em seu entorno. A tomada de decisões do professor trouxe à tona uma experiência aos alunos que possibilitou conhecer, investigar, duvidar, analisar e falar sobre o passado, aprendendo novas interpretações que puderam ajudá-los na formação do pensamento histórico. Além disso, também

⁴⁴ Idem, p. 43-44.

⁴⁵ Sobre o livro didático enquanto produto cultural, de difícil definição e envolvimento em alto grau de complexidade, ver: CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado-da-arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

⁴⁶ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 316-319.

exercitaram uma aprendizagem para se compreender a memória, experiência vivenciada a partir das entrevistas que realizaram com os moradores do bairro. Entre “lembranças e esquecimentos”, os alunos aprenderam que o passado sofre apropriações por diversos segmentos, e entender essas disputas que ainda estão postas é também preocupação do saber histórico escolar.

A escolha por ampliar as noções de “sujeito histórico” e “resistência escrava” foi feita no sentido de dar visibilidade à diversidade da experiência negra ao longo da sociedade escravista, lançando inquietações sobre a trajetória desses personagens na pós-emancipação. Para além de apresentar certa autonomia sobre as tomadas de decisões que os escravizados forçaram no interior do escravismo – problemática analisada com os alunos em sala de aula a partir das narrativas de depoentes que se declaravam descendentes de escravizados –, a intenção das aulas também pautava-se no “dever de memória”⁴⁷. Era um esforço para que os alunos reconhecessem a importância dos estudos de grupos detentores de memórias de sofrimento e suas ações no combate às mazelas sociais que tomaram suas trajetórias⁴⁸. Ao longo da análise dos discursos das memórias – tanto a memória negra quanto a imigrante –, muitos alunos identificavam-se com aquelas narrativas, posicionavam-se diante delas e passavam a se reconhecer enquanto sujeitos de suas próprias histórias.

A abordagem dada aos conteúdos em sala de aula também possibilitou aos alunos o entendimento de que não estudamos episódios isolados, que constituem um fim em si mesmo. O recorte dado aos anos finais da abolição proporcionou falar sobre uma série de acontecimentos, sujeitos e ações, que formaram um “percurso” nem sempre bem construído e amarrado, repleto de mudanças e permanências. Da mesma maneira, os sentidos atribuídos às ações humanas eram, por vezes, inesperados, articulados e/ou contraditórios: mais que “mocinhos”, os abolicionistas poderiam defender a liberdade, mas não necessariamente se envolveram com a inclusão social dos libertos; os escravizados tinham projetos de liberdade bastante distintos, em que uns investiam

⁴⁷ O “dever de memória” foi aqui entendido como garantia do Estado e da sociedade brasileira a que certas práticas, como a escravista, não serão esquecidas, mas continuarão lembradas na memória de grupos e registradas tanto na História ensinada quanto na academia (ABREU, Martha et al. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: ROCHA, et al., op. cit., p. 181).

⁴⁸ Não é intenção deste texto apresentar uma análise dos discursos das entrevistas. Mas vale dizer que estas proporcionaram narrativas sobre o cotidiano dos escravizados e imigrantes que, através da memória dos seus descendentes, desvelaram um universo de ações daqueles sujeitos comuns que dificilmente teríamos condições de conhecer se não fossem propostas como a que discurremos.

em fugas e revoltas, já outros procuravam esta conquista em ações menos visíveis e/ou travadas na legalidade da época. Os alunos também entenderam que a princesa Isabel foi e continuará sendo a heroína de alguns, mas que nem todos hoje a referenciam como redentora. Ao propor um ensino para a compreensão do processo histórico, a tentativa estava em auxiliar os alunos a perceberem que o 13 de Maio de 1888 foi uma construção coletiva costurada em anos anteriores, bem como que as conquistas dos negros no país não se deram de forma plena naquela data.

Considerações finais

A reflexão ora apresentada lança luz para a necessidade de estudos que analisem as relações estabelecidas entre o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula e as formas como os sujeitos envolvidos – professores e alunos – elaboram o processo educativo na disciplina. É pertinente conhecer as escolhas, narrativas e apropriações assumidas pelos professores ao ensinar no contexto da prática, bem como os interesses dos alunos em seus processos de aprendizagem.

Essa prática docente nasceu a partir das observações do tema na cultura escolar e da experiência do professor em sala de aula e na pesquisa acadêmica. Ela procurou, de forma articulada, pensar o fazer e o ensinar História, tentando problematizar os conteúdos e superar as dicotomias por vezes criadas pelas tradições locais. Ao realizar as entrevistas com os moradores do bairro, os alunos puderam se aproximar de memórias esquecidas, de outras narrativas sobre o passado, além de se posicionar diante das interpretações já existentes na escola e no meio social.

Como afirma E. P. Thompson⁴⁹, o objetivo da História é reconstituir, explicar e compreender seu objeto de estudo. No conhecimento histórico escolar, esse percurso ganha sentido se os alunos perceberem esse objeto em constante “movimento”, que não se encerra em determinado passado sem que tenha construído interlocuções com o presente. Ao chegar até nós, essas conexões temporais muito nos fala sobre quem somos, sobre a realidade, sobre os sujeitos da história. Mais que a participação da princesa Isabel no processo de abolição, outros atores comuns devem receber nomes, ser apresentados a partir de outras narrativas e ter suas ações (e contradições) colocadas em evidência. O professor ensinou isso aos alunos, a partir das condições existentes, e tal experiência estabeleceu profundas relações com a realidade. A

⁴⁹ THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 57.

aprendizagem significativa potencializou a capacidade de reflexão sobre o mundo, e eles passaram a se entender como sujeitos produtores de histórias e do saber.

Recebido em: 29 de fevereiro de 2016.

Aprovado em: 28 de maio de 2016.

Para além da história da Princesa: o saber histórico escolar e as disputas de memórias

Locus:
revista de
história,
Juiz de Fora,
v. 22, n. 2,
p. 435-459,
2016