



## **Potencialidades da memória no processo de ressignificação da história.<sup>1</sup>**

Flavia Riger<sup>\*</sup>

Clarícia Otto<sup>\*\*</sup>

**Resumo:** Este artigo é fragmento da dissertação de mestrado intitulada “Memórias em movimento: narrativas sobre a História ensinada (Florianópolis, 1990-2009)”, defendida em 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). A investigação centrou-se nas memórias de cinquenta egressos da educação básica de Florianópolis acerca da História ensinada, buscando perceber, dentre outros aspectos, até que ponto a História ensinada contribui para a configuração e difusão de uma memória histórica coletiva. Neste artigo, analisa-se o processo de fabricação de memórias, discutindo como as experiências no presente influenciam no modo como os jovens egressos compreendem a importância da História e do seu ensino. Excertos de entrevistas são utilizados para exemplificar como ocorre o movimento das memórias e, conseqüentemente, o processo de ressignificação da História.

**Palavras-chave:** Memória. Ensino de História. Ressignificação.

**Abstract:** This paper is a fragment of a masters dissertation entitled "Memories in motion: narratives of taught History (Florianópolis, 1990-2009)", defended in 2011 with the Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). This research focused on the memories of fifty high school graduates from Florianópolis regarding History classes, seeking to perceive, among other aspects, up to what point History classes contribute to the construction of a collective historical memory. This paper analyzes the process of memory fabrication, discussing how new experiences influences graduates' perceptions of the importance of History and its teaching. Interview excerpts are used to exemplify how memory movement happens and, consequently, the process of reframing History.

**Keywords:** Memory. History Learning. Reframing.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na modalidade bolsa de estudo.

<sup>\*</sup> Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

<sup>\*\*</sup> Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC.



## **1 Introdução**

A questão central que motivou o desenvolvimento da dissertação de mestrado “Memórias em movimento: narrativas sobre a História ensinada (Florianópolis, 1990-2009)” é a relevância do aprendizado da História na vida das pessoas. Afinal, para quê serve a História e o seu ensino? Após a conclusão da escolarização básica, e independentemente dos caminhos escolhidos pelos egressos – se continuar com os estudos ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho, por exemplo – o que é feito com o que se aprende nas aulas de História?

Colocar em xeque a utilidade da História e de seu ensino não é, de forma alguma, algo inédito. Com a pergunta: “Papai, então me explica para quê serve a História” (BLOCH, 2001, p. 41), um filho questionava o pai, historiador, sobre a utilidade de seu ofício. E a resposta a esta indagação resultou na obra “Apologia da História ou o ofício do historiador”, publicada pela primeira vez em 1949 e considerada por muitos o mais importante manual destinado aos historiadores de profissão. Nesta obra, Marc Bloch destaca a especificidade do objeto de estudo da História (as ações humanas no tempo), a importância da relação dialética entre presente e passado, assim como delinea o método científico que deve nortear toda a produção do conhecimento histórico.

Mais recentemente, ganharam destaque no ambiente acadêmico as obras do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b), o qual elabora sua tese a respeito da importância do conhecimento histórico na vida prática com base na própria epistemologia da História. De acordo com Rüsen (2001), o conhecimento histórico é produzido a partir de uma matriz disciplinar que tem como ponto de partida as carências de orientação das pessoas para agir no presente, fazendo com que elas se voltem para o passado em busca de respostas para suas questões atuais. Esse “retorno” condicionado ao passado, além de auxiliar nas escolhas dos melhores caminhos para agir no presente, contribui na projeção de um horizonte de expectativas futuras. E é o estabelecimento dessa relação reflexiva entre passado, presente e futuro, na forma de uma narrativa, que possibilita às pessoas desenvolverem e aprimorarem suas consciências históricas, entendidas como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).



De acordo com a matriz desenvolvida por Rüsen, o ponto de partida na formação das consciências históricas encontra-se nos interesses práticos dos seres humanos em orientarem-se no tempo por meio da rememoração do passado. Esses interesses por si só não formam o conhecimento histórico, mas passam a adentrar esse espaço de inteligibilidade à medida que se voltam à reflexão sobre o passado com o objetivo de obter uma interpretação que suscite a orientação no tempo.

Nesse sentido, a consciência histórica pode ser compreendida como o trabalho intelectual que tem como objetivo relacionar as experiências vivenciadas pelos seres humanos ao longo da História às expectativas geradas nesse mesmo processo. Ter consciência histórica é apropriar-se das operações mentais do pensamento histórico com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas por si ou pelo(s) outro(s) no decurso do tempo a fim de satisfazer expectativas concebidas no presente ou mesmo criar novas perspectivas a serem transpostas no futuro (ALVES, 2011, p. 49).

Além de Rüsen, Cardoso (2007), Alves (2006; 2011), Barca (2000), Schmidt (2009), Schmidt e Cainelli (2004) são alguns pesquisadores que também têm se debruçado a analisar o papel da História e de seu ensino. Mas mesmo entre os historiadores, que já têm como certa a função da História de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica cada vez mais crítica, “para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e discontinuidades, mas também por continuidades e permanências” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31), o fato é que muitas dessas certezas são apenas suposições que ainda precisam ser comprovadas por pesquisas empíricas, por estudos centrados em estudantes ou em egressos da educação básica. E foi exatamente esse o propósito da investigação que resultou na já citada dissertação de mestrado: perceber até que ponto a História ensinada tem contribuído no desenvolvimento de uma consciência histórica cada vez mais avançada e que, por si só, justifica a importância desta disciplina escolar.

No estudo desenvolvido em nível de mestrado foram entrevistados cinquenta<sup>2</sup> egressos da educação básica de Florianópolis, os quais haviam concluído seus estudos entre 1990 e 2009. Foi adotado o modelo de entrevista semidirigida, subdividida em dois momentos: no primeiro, buscou-se traçar o perfil socioeconômico dos entrevistados; no segundo, o foco foi nas questões relativas às memórias da História ensinada, dentre as quais: como seus professores de História trabalhavam o conteúdo? Que lembranças você tem a

---

<sup>2</sup> O número de egressos que seriam entrevistados não foi uma escolha *a priori*. De acordo com o cronograma da pesquisa, a busca por possíveis entrevistados e a realização das entrevistas ficaram circunscritas aos meses de abril, maio e junho de 2010, e nesse período de tempo foi possível produzir cinquenta entrevistas.



respeito das metodologias de ensino mais adotadas nas aulas de História? Você acha que existem datas históricas e datas não históricas? Dê exemplos de datas históricas? E, a última questão: para quê serviram as aulas de História que você teve quando aluno da educação básica?

Por mais que não houvesse no roteiro de entrevista nenhuma questão que pudesse ser considerada constrangedora, a grande maioria dos entrevistados não autorizou a divulgação de seus nomes na pesquisa. Por esse motivo, as falas de todos os entrevistados foram identificadas da seguinte maneira: entrevista 1, entrevista 2, entrevista 3, e assim sucessivamente.

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

Além disso, devido ao fato de este trabalho não versar sobre a retórica da oralidade, foram feitas escolhas no sentido de que “representar graficamente uma exposição oral não significa transcrever todos os pigarros e hesitações” (PORTELLI, 1997, p. 39). Assim, os vícios de linguagem, os “nés”, foram suprimidos. “As pessoas falam de um determinado modo quando estão na cozinha de casa e, depois, vêm suas palavras publicadas em um livro, e lhes desagrada aparecer em público de formas diferentes daquelas que desejariam. Gostam de usar as melhores roupas que têm” (PORTELLI, 1997, p. 40). Por isso, às vezes inseriu-se algumas palavras entre parênteses, efetuou-se algum corte ou fez-se edição com vistas a retirar os cacoetes, pois, de “uma narrativa maravilhosa, precisamos ter em mãos um texto maravilhosamente bem escrito” (PORTELLI, 1997, p. 40).

Depois das entrevistas feitas e transcritas, o próximo passo consistiu na análise desse material. Durante esse trabalho, um aspecto chamou atenção: o fato de alguns entrevistados, num primeiro momento, apresentarem uma concepção sobre o ensino de História como algo pronto, acabado, pautado principalmente no método de memorização; e, num segundo momento, destacarem que a História e o seu ensino são importantíssimos para a compreensão do presente. Como explicar essa possível “contradição”? Como um ensino de História que



muitos classificariam pejorativamente de “tradicional” foi capaz de desenvolver a percepção de que o conhecimento da História é fundamental para situarmo-nos no tempo e no espaço?

Para entender essa “contradição” foi preciso analisar mais detidamente as falas dos entrevistados, e elas demonstraram que não havia contradição alguma entre o que eles disseram sobre as aulas, suas lembranças acerca da História ensinada, e suas compreensões em relação à importância do conhecimento histórico na vida prática. É muito provável que suas aulas de História tenham tido as características por eles ressaltadas: monótonas, com o professor falando o tempo todo e os alunos somente ouvindo ou copiando o conteúdo escrito na lousa, com provas que só mediam a capacidade de memorização dos alunos e que focavam nos grandes feitos dos grandes homens do passado (sem qualquer relação com o presente). No entanto, para responder à pergunta sobre a importância do conhecimento histórico na vida das pessoas os entrevistados não se voltaram somente para suas aulas de História. Eles responderam a essa indagação com os olhos no presente, com as representações sociais que possuíam no momento em que a entrevista foi realizada. Foram experiências vividas pós-escolarização básica que fizeram com que um grupo de egressos passasse a olhar a História e o seu ensino com outros olhos, resignificando-os, atribuindo-lhes novos valores.

Neste artigo, o ato de rememorar é associado à ideia de trabalho, tal qual formulada por BOSI (1994). Rememorar é trabalhar, é refazer constantemente o vivido por meio da reconstrução do passado, a partir do presente, e é nesse movimento das memórias que ocorre o processo de resignificação das lembranças e, conseqüentemente, da História. Sendo assim, as possíveis “contradições” constatadas nas narrativas dos jovens são demonstrativas desse trabalho de memória, em que os tempos (presente e passado) interpenetram-se.

## **2 Memórias em movimento**

São múltiplas as cartografias da memória, uma vez que o território a ser mapeado, o tempo vivido, é, por definição, móvel – porque alicerçado no presente sempre cambiante – e plural – porque conformado pelas diferentes leituras do passado que lhe dão substância, espessura e densidade (NEVES, 2012, p. 122).

O sociólogo Émile Durkheim já alertava, no século XIX, para o caráter social dos sujeitos. Segundo ele, até mesmo o suicídio, que à primeira vista poderia ser entendido como uma escolha, uma opção pessoal, é uma atitude social. Aquele que comete o suicídio faz isso levado por uma série de motivos: estresse causado pela vida moderna, desilusões amorosas,



frustrações profissionais, conflitos e desentendimentos no meio familiar, etc.. Isso significa que a sua vivência social, a qual se inicia logo após o nascimento, é uma das responsáveis pelas escolhas consideradas mais “pessoais” realizadas ao longo da vida. O ser humano é um ser social, e, por isso mesmo, “Quando entramos dentro de nós mesmos e fechamos a porta, não raro estamos convivendo com outros seres não materialmente presentes” (BOSI, 1994, p. 406).

As representações são construídas socialmente e aquilo que possa parecer individual possui sempre um lastro comunitário. Nesse sentido, também as memórias são socialmente construídas. Equivocadamente, pode-se acreditar que todas as lembranças são únicas e individuais. Mas, ao contrário disso, nossas lembranças são nossas e de todos aqueles que participaram conosco daqueles momentos. Como bem destacou Maurice Halbwachs (2006), cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

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

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

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

Sendo assim, nenhuma ideia é original, no sentido de que não possui nenhuma relação com o que já existe. Todas as ideias são inspiradas por conversas, leituras e situações vividas. A memória individual depende da vivência e do lugar social que cada um ocupou dentro dos



diversos grupos sociais. Ela estará sempre sujeita a flutuações e transformações, pois, “(...) mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p. 14). E é sob esse prisma que as falas dos egressos entrevistados foram analisadas, como memórias reconstruídas a partir de um determinado lugar social.

Essa relação entre o que eu sou hoje, o lugar social que ocupo, a profissão que exerço e a percepção da importância (ou não) das aulas de História para a vida cotidiana das pessoas pôde ser percebida em alguns momentos das entrevistas:

Para um carteiro que vai só ficar entregando carta e não tá nem aí pra nada, a História possui um significado (Entrevista 25, p. 12). Assim, pelo menos para a minha vida não serve para nada, porque eu segui a carreira contábil. Agora para historiador, para professor de História, para essas pessoas com certeza [o ensino de História] deve ter um peso muito maior na vida (Entrevista 8, p. 5-6). Porque às vezes é um aluno totalmente voltado para as exatas e aquilo ali [o conhecimento histórico] não vai tocar ele da mesma forma que toca em outros alunos, mais voltados para as humanas (Entrevista 41, p. 6). Na vida prática, eu não vejo tanta utilidade assim. Essas datas não me ajudam em nada, porque eu não vou usar isso no trabalho. Só é útil para decorar os feriados! (Entrevista 37, p. 5). Agora, logicamente vai depender do caminho que tu vai seguir, da profissão que tu vai escolher. Um geólogo certamente vai utilizar mais a História do que quem trabalha com exatas, no caso, no meu caso [o entrevistado é técnico em um laboratório de radiologia] (Entrevista 12, p. 4).

Esses enxertos apontam para a existência de uma relação entre o lugar social ocupado pelos egressos no momento da entrevista e suas percepções sobre a utilidade da História e de seu ensino. Sinalizam para a dependência entre a profissão exercida e a maior ou menor relevância do conhecimento histórico no dia a dia, levando-nos a concluir que a funcionalidade do ensino de História na vida prática é algo relativo. E é novamente o lugar ocupado no momento da entrevista que determina essa concepção acerca da História e de seu ensino.

### **3 Potencialidades da memória, ressignificação da História**

Já dizia o velho provérbio: “quem conta um conto aumenta um ponto”. De fato, os eventos passados não podem ser resgatados, trazidos ao presente intactos e sem qualquer tipo de modificação, pois “A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (BOSI, 1994, p. 88).



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

Em sua análise a respeito das lembranças de sete velhos, Bosi (1994) relacionou o ato de rememorar à ideia de trabalho. Relembrar eventos passados é olhá-los a partir do presente, de quem somos hoje, com todas as nossas bagagens e experiências. É atribuir significado a determinados eventos e deixar tantos outros no esquecimento. É, acima de tudo, ressignificar o passado.

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

Os cinquenta entrevistados dessa pesquisa não olharam para as experiências escolares com seus olhos de adolescentes com idades entre 10 e 18 anos. Depois do término da escolarização, eles vivenciaram uma série de experiências que influenciaram nas suas visões de mundo, nas representações sociais que têm acerca da realidade. “Note-se a coerência do pensamento de Halbwachs: o que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função *social* exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra” (BOSI, 1994, p. 63). Sendo assim, o rememorar implica uma releitura, um movimento da memória que é capaz de alterar os significados do vivido. É a inerência da vida atual no processo de refacção do passado.

Ninguém relê um livro da mesma maneira, pois as ideias atuais impediriam de recuperar os mesmos sentimentos experimentados quando da primeira leitura. Quem nunca releu um trabalho produzido anos atrás e teve a sensação de ele ter sido feito por outra pessoa? Na verdade, ele realmente foi produzido por uma pessoa diferente, uma pessoa que olhava o mundo a partir de uma lente e que, nos dias atuais, utiliza outra lente. Alguns aspectos dessa lente até podem ter permanecidos intactos com o passar do tempo, mas outros





tantos muito provavelmente foram modificados. Trata-se, em última instância, de uma mesma pessoa, mas que adquiriu outras visões da realidade.

A experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade, de reviver o passado tal e qual; impossibilidade que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo, a alterar) o conteúdo das memórias (BOSI, 1994, p. 59).

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

Quando indagados a respeito da utilidade das aulas de História em suas vidas práticas muitos entrevistados ressaltaram que elas não tiveram utilidade alguma, mas que, nos dias atuais, anos após a conclusão da escolarização básica, elas fazem todo sentido. Na verdade, não foram as aulas que eles tiveram que passaram a ter nova significação, mas a concepção de História desses jovens que sofreu alteração com o passar do tempo.

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



Outros entrevistados apresentaram postura semelhante. A entrevistada 7 declarou que teve aulas de História baseadas numa concepção de conhecimento histórico como algo dado, pronto, acabado, e que os alunos tinham somente que “ler o livro, responder às questões do livro e decorar os conteúdos para a prova” (Entrevista 7, p. 4). Quando perguntada sobre quais datas históricas se lembrava, listou alguns dos feriados nacionais, como o 7 de Setembro, o 21 de Abril, o 12 de Outubro e o 1º de Maio, e salientou que todas as datas históricas precisam ser compreendidas no contexto no qual ocorreram. Além disso, ressaltou que essas datas, comemoradas anualmente, têm que ser compreendidas como construções, forjadas por alguém (ou um grupo de pessoas) em um determinado momento histórico e com objetivos específicos. As datas, isoladamente, não dizem nada. Para compreendê-las faz-se necessário relacioná-las com os fatos que as antecederam e que as sucederam.

Assim essa jovem raciocinou:

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

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

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

A entrevistada 26 também possui formação inicial em Pedagogia, mas não creditou a ela a mudança de sua percepção em relação à utilidade prática da História. Destacou que foram principalmente as experiências vivenciadas como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC que modificaram sua visão sobre a importância da História. Ela relatou que, a despeito do foco de suas aulas de História ter sido a capacitação dos alunos para aprovação nos exames vestibulares, até gostava das aulas. Contudo, não conseguia perceber qualquer importância nelas. Disse, inclusive, que se tivesse saído dos bancos escolares para os balcões de uma loja, ocupando o cargo de vendedora, não utilizaria nada do que lhe fora ensinado sobre História. “Talvez hoje eu perceba muito mais a



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

A entrevistada 22 também relacionou sua nova visão a respeito da importância do ensino de História ao fato de ter ingressado no ensino superior. De acordo com ela, as aulas de História ao longo da educação básica sempre consistiram em “decoreba” e, exatamente por isso, não possuíam qualquer serventia: “na época é óbvio que eu não via relevância nenhuma” (Entrevista 22, p. 7). Entretanto, ela apontou o fato de ter cursado Filosofia (graduação e pós-graduação) como um divisor de águas em sua relação com o conhecimento histórico, pois foi a partir dessa experiência que sua concepção de História foi alterada. Como sempre gostou de escritores do século XIX, percebeu que somente a História poderia ajudá-la a compreendê-los melhor, entendendo suas mentalidades, pois “para tu entender o que eles escreveram tu já tem que se localizar no ambiente que eles viveram” (Entrevista 22, p. 7).

Também o entrevistado 10, graduando do curso de História da UFSC, destacou que suas aulas de História na escolarização básica em nada contribuíram no sentido de levar os jovens a desenvolverem uma atitude crítica perante a realidade.

Ele [o professor] sentava lá, falava, escrevia alguns pontos básico no quadro e daquilo ali a gente teria que decorar pra fazer a prova. [...] Posso dizer que [as aulas de História] serviram exclusivamente para o vestibular. É, ela não tinha nada a ver a não ser o vestibular. Não ensinavam nada como pensamento crítico, ou vamos fazer uma análise sobre a História (Entrevista 10, p. 4).

No caso do entrevistado 10, é possível que sua visão sobre a função do conhecimento histórico tenha sido construída ao longo da formação inicial em História. Contudo, o fato é que essa compreensão da História como um conhecimento em constante processo de reconstrução esteve presente especialmente nas falas de egressos que deram continuidade aos estudos e ingressaram no ensino superior, independentemente do curso escolhido.

Esse também foi o caso da entrevistada 49. Ela descreveu suas aulas de História como aquelas em que o aprendizado do aluno era medido com base na capacidade de memorização do conteúdo abordado nas aulas. Destacou também que o papel dos alunos se resumia a decorar o conteúdo da disciplina e transpô-lo nas provas, sem qualquer preocupação de se compreender os processos históricos. (Entrevista 49, p. 6). Ela também ressaltou que o ensino



de História “não criou um criticismo [nela]” (p.7), e concluiu seu pensamento dizendo que a História que lhe fora ensinada só serviu para ajudá-la a ingressar no ensino superior, pois as aulas, as posturas dos professores e as formas de abordagem do conteúdo não contribuíram para uma formação para a vida (Entrevista 49, p. 7).

O fato de ter cursado ou estar cursando a formação inicial em História parece mesmo ter influenciado a visão sobre a importância da História ensinada. As entrevistas 29, 39 e 44, todas graduandas em História, também disseram que até o ingresso no ensino superior não conseguiam perceber qualquer utilidade no estudo da História, a não para a aprovação no exame vestibular. No entanto, e por mais inacreditável que isso possa parecer, elas optaram por cursar a faculdade de História e foi somente aí que perceberam que a História é muito mais do que decorar nomes e datas; é desnaturalizar o aparentemente natural.

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

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

Basicamente o que eu tive na escola eu acho que eu não utilizaria para nada. Se não fosse a visão que eu tenho da universidade em função do curso que eu fiz... porque o que a gente aprende na escola é completamente diferente do que se aprende na universidade, principalmente no curso de História. E a gente fica assim: Meu Deus, por que que as aulas de história nas escolas são assim né! Tão chatas, tão massantes, tão... fica batendo na tecla de ter datas, para gente decorar uma data, que tem que decorar isso e que na real não é isso! [...] Eu vejo assim, o que é dado na escola, tanto faz como tanto fez.



Aquilo ali eles vão decorar, a maioria decorar e pronto, acabou (Entrevista 39, p. 8-9).

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

A entrevistada 44, também graduanda em História, sinaliza que o conhecimento histórico aprendido na escola não a fez compreender que a História é um processo e que tudo é construído, inclusive o próprio livro didático. Para ela, o livro didático transmitia exatamente os fatos como eles verdadeiramente teriam ocorrido (Entrevista 44, p. 4). E quando perguntada sobre a existência de datas históricas e outras que não são históricas, ela foi enfática: “Não. Se eu faço História eu não posso achar isso! [risos]”. E concluiu sua fala dizendo o que pensa a respeito da utilidade das aulas de História: “antes de entrar na faculdade para mim acho que serviu mais exclusivamente assim só pra conhecer um pouco do passado. [...] Nunca problematizei muito assim, nunca tive uma aula de História boa” (Entrevista 44, p. 5).

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

Com base nesses enxertos de entrevistas pode-se constatar como o presente molda novas significações sobre os mais diversos assuntos, inclusive, sobre a importância do conhecimento histórico na vida prática. Em momento algum esse grupo de egressos disse claramente que as aulas que tiveram – “tradicionais”, pautadas na “decoreba” e no estudo dos fatos passados em si mesmos – foram as responsáveis pelo desenvolvimento da consciência



histórica apresentada por eles; por essa criticidade apresentada em relação ao mundo em que vivem. Eles creditaram essa nova concepção sobre a importância da História e de seu ensino principalmente ao fato de terem ingressado no ensino superior.

### **Considerações**

Com base nesse estudo sobre as memórias de egressos da educação básica de Florianópolis sobre a História ensinada é possível tecer algumas considerações: a) a História que lhes foi ensinada baseou-se numa compreensão de conhecimento histórico como algo pronto, finalizado, e o fato de suas lembranças frisarem a atitude de decorar nomes e datas considerados importantes para as histórias nacional e mundial é ilustrativa dessa constatação; b) essa História centrada no estudo do passado em si mesmo (ou na fala dos próprios entrevistados, “num passado morto e enterrado”), sem qualquer relação com o presente, não possui qualquer utilidade em suas vidas cotidianas; c) o ensino de História aprendido nas escolas só serviu para ajudá-los a ingressar no ensino superior; d) as compreensões sobre a importância da História na vida prática dependem do lugar ocupado pelos egressos no momento da entrevista, visto que é com os olhos no presente que eles se voltam para as experiências passadas; e) a profissão exercida pelos entrevistados influencia em suas percepções acerca da importância ou não do conhecimento histórico; f) não é possível “resgatar” os fatos passados por meio da rememoração, pois rememorar implicar em recriar e ressignificar o vivido; e, por fim, g) a experiência no ensino superior foi um dos atores que contribuiu para a atribuição de novos significados para a História e o seu ensino.

### **Fontes**

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Referências Bibliográficas**

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aprender História com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, SP, 2011.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.



BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

NEVES, Margarida de Souza. Cartografias da memória: história, memória e ensino da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 120-131.

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

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

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

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

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

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

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

*Recebido em Julho de 2013*  
*Aprovado em Agosto de 2013*