

ENSINO DE HISTÓRIA: entre história e memória

Ana Maria Monteiro- UFRJ¹

A ambigüidade ou polissemia do termo história tem sido bastante discutida. Em muitos idiomas, como o português e o francês, diferentemente do alemão, a mesma palavra história é utilizada para expressar a história vivida e a operação intelectual que a torna inteligível. Esta “enfermidade da linguagem”, como diz Nora², expressa a não consciência de uma diferença ou a compreensão de que o movimento que nos transporta é da mesma natureza daquele que o representa para nós?

Questão semântica, que suscitou inúmeros debates, foi e é enfrentada por aqueles que investigam a teoria da história na busca da identificação e compreensão das diferentes concepções que orientam as abordagens realizadas para a análise e escrita da história, na produção da história enquanto conhecimento, e sua relação com a história vivida.

Neste movimento, a relação entre história e memória tem sido objeto de reflexões, na busca do estabelecimento de suas diferenças e de suas relações. Nesse sentido, os textos de Halbwacs,³ Le Goff,⁴ Pierre Nora⁵, Rousso⁶, Pollack⁷ entre outros, contribuem para a melhor compreensão desses conceitos, e para a análise da complexa relação entre o vivido, o conhecimento produzido em bases científicas, e as percepções e representações sobre o passado, a memória.

¹ Professora de Didática e Prática de Ensino de História da UFRJ. Mestre em História pela UFF e Doutora em Educação pela PUCRIO. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

² NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: Projeto História n.10. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, 1993.

³ HALBWACS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

⁵ NORA, Pierre. Op.cit.

⁶ ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M.de M. e AMADO, J. *Usos & Abusos da História oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. (93-101)

⁷ POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 3-15, 1989 e POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

Essas questões têm sido, prioritariamente, objeto de estudos e reflexões relacionados à produção historiográfica, à escrita da história. Com relação ao ensino, no entanto, notamos que esta é uma relação ainda pouco problematizada. Parece que ainda nos encontramos no tempo em que história vivida e história conhecimento não eram percebidas como processos diferentes, embora relacionados. Em decorrência disso, é comum vermos e ouvirmos considerações, por exemplo, que expressam a concepção de que a história ensinada é a história vivida, como se não houvesse distinção entre o vivido e o conhecido.

Esta confusão se aprofunda quando se afirma, de forma bastante genérica, que “basta saber história para ensinar história”. Mas que “história” é essa que se “sabe” ao ensinar?

Defendo que esta afirmação pode e precisa ser problematizada. Ensinar história é mero desdobramento de atividades inerentes ao ofício do historiador, que implicam o “domínio de conteúdos que são objeto de ensino e técnicas de transmissão destes conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”, como consta nas diretrizes curriculares para o curso de História? ⁸ Os textos produzidos para o ensino de história ocupam um lugar na historiografia? Em caso negativo, deveriam ocupar? Qual é, então, o significado da resposta negativa a esta questão, muito freqüentemente ouvida? Não ocupa um lugar por que é escolar e, portanto, diferente? Então, não caberia a investigação desta produção?

Esta questão nos remete ao questionamento sobre o saber ensinado: no caso da disciplina História, este é o conhecimento histórico trazido para a escola para ser transmitido aos alunos com base em técnicas de ensino aplicáveis em qualquer situação? Ou é resultado de elaboração com epistemologia própria, que incorpora a história dos grupos envolvidos e do lugar onde é realizado, que incorpora contribuições dos diferentes saberes que circulam na sociedade numa construção híbrida⁹ e que apresenta características decorrentes da dimensão educativa que o constitui?

⁸ Ver Competências e habilidades específicas para a Licenciatura. In: BRASIL. MEC. INEP. Parecer CNE/CSE 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História.

⁹ “O processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros. Sobre o hibridismo no pensamento curricular no

Neste processo de problematização do saber ensinado, e no caso, da história ensinada, a relação entre ensino de história e memória, relação ainda pouco discutida no Brasil, me parece de extrema relevância se desejamos melhor compreender os processos e significados deste fazer. Cabe indagar: ao ensinar história, de que história estamos falando: da história vivida ou da história conhecimento? Ou das duas articuladas? Ou falamos da história saber escolar?

Ao questionarmos a epistemologia e sentido da história ensinada, qual o lugar da memória neste ensino?

Esse artigo tem por objetivo discutir o ensino de história enquanto “lugar”. Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; “lugar de fronteira”: entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: É possível ensinar história?

1. O ensino de história como “lugar de fronteira”¹⁰

“Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um

Brasil ver LOPES, A.R.C. e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.R.C. e MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (13-54) p.47.

¹⁰ O ensino de história como lugar de fronteira foi objeto de análise em conferência pronunciada por esta autora no XXIII Simpósio Nacional da ANPUH, realizado em 2003, na Universidade Estadual de Londrina, discussão em parte incorporada neste texto nas páginas 3-8.

meio de elaboração que é circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e questões que lhe serão propostas se organizam.”¹¹

Ensinar história refere-se a processo simples, contínuo, que tem por objetivo divulgar conhecimentos produzidos pela ciência na sociedade? Ou é processo complexo que se insere no âmbito da educação e da cultura escolar, em lugares e tempos específicos?

Estudos contemporâneos do campo do currículo, dentro da tradição crítica, têm demonstrado que "o currículo é terreno de criação e produção simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos", nos ensinam Moreira e Silva.¹² Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Esta significação ativa se dá, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores que, ao preparar e desenvolver suas aulas, elaboram e reelaboram os conteúdos prescritos em novas construções para tornar aqueles saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos. Este processo, denominado transposição didática por Chevallard ¹³, permite a criação de

¹¹ CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p.66-67.

¹² MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 27.

¹³ CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

configurações novas, com epistemologia própria e diferenciada em relação ao “saber acadêmico”¹⁴: o saber ensinado.

Para melhor compreender este processo, é bastante esclarecedora a distinção feita por Forquin¹⁵, outro estudioso do currículo, da didática e do saber escolar, sobre a diferença substancial entre a exposição teórica e a exposição didática. “A primeira deve levar em conta o estado do conhecimento, a segunda, o estado de quem conhece, os estados de quem aprende e de quem ensina, sua posição respectiva com relação ao saber e a **forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro**, (grifo adicionado) em tal ou qual contexto social. Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus*.”¹⁶

Acredito, assim, que os conceitos de “saber escolar”, “transposição didática”, “saber ensinado”, oriundos do campo da didática e do currículo, ajudam a questionar a idéia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos produzidos na instância científica, idéia que se baseia numa perspectiva que naturaliza um processo de grande complexidade. Ensinar, como o próprio termo indica, é “fazer conhecer pelos sinais”¹⁷, é produzir significados. E estes significados são atribuídos pelos professores desde o momento em que se apropriam de um conceito e definem a proposta de atividade a ser realizada para a sua aprendizagem, por aqueles alunos que têm em sua turma. São situações muito particulares à educação escolar e que atendem a objetivos amplos que têm, na dimensão educativa, um parâmetro diferenciador marcante, responsável pela criação de saberes com epistemologia própria – o saber escolar que articula os saberes disciplinares, os saberes dos alunos e professores e a cultura de forma ampla. São, também, significados atribuídos

¹⁴ “Saber acadêmico” foi a melhor expressão encontrada para a tradução de “*savoir savant*”, termo utilizado por Chevallard para se referir ao conhecimento produzido em instituições de pesquisa “*stricto sensu*”

¹⁵ FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria&Educação* nº 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (28-49). p.34.

¹⁶ Ao fazer esta distinção, Forquin deseja explicitar a diferença entre as duas formas de exposição mas **não** quer dizer que a exposição didática não é teórica. Ele, juntamente com Chevallard, defende que a Didática é possível de análise científica para a compreensão de sua fundamentação teórica. Chamamos a atenção para o fato de Forquin mencionar, ao explicar a exposição didática, a importância de se considerar a “posição respectiva com relação ao saber e a **forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro**”, (grifo adicionado) professores e alunos no caso. Este aspecto será comentado posteriormente neste artigo.

¹⁷ CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria&Educação* nº 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990. p.192.

pelos alunos aos saberes ensinados e que expressam as diferentes apropriações decorrentes de saberes prévios, vivências e experiências.¹⁸

A análise das questões relacionadas ao saber ensinado em História, realizada por Monteiro¹⁹ e Gabriel²⁰, tem revelado, no Brasil, o potencial destes conceitos para a melhor compreensão dos processos envolvidos no ensino desta disciplina escolar que se mantém como um dos maiores desafios para professores que, ao buscar possibilidades para aprendizagens significativas pelos alunos, muitas vezes encontram dificuldades que não conseguem superar.

A origem desses problemas tem sido buscada por vários pesquisadores que, freqüentemente, responsabilizam os professores que estariam despreparados ou mal formados. Para sanar estes problemas, cursos de extensão e especialização são oferecidos para atualização dos conhecimentos em história, o que acontece também em outras disciplinas.

Os resultados têm se mostrado pífios face aos problemas enfrentados. Avaliações realizadas ao final revelam a satisfação dos docentes com os cursos, que oferecem contribuições significativas para a sua formação. Mas as repercussões na sala de aula têm mostrado pouco alcance.

Quais as razões deste problema? É por que os adolescentes, com seus múltiplos interesses, vivem cada vez mais o presente contínuo, desqualificando o passado como o velho, o obsoleto, o descartável ao incorporarem, mesmo inconscientemente, o sentimento da modernidade difundido pela publicidade nas diferentes mídias, de forma ampla na sociedade?

Ou é incompetência dos professores?

Defendo que a origem desta dificuldade é outra. A pesquisa científica avança com inovações e revisões. Mas será que é necessário (ou possível)

¹⁸ Cultura ampla é aqui utilizada na perspectiva antropológica que incorpora saberes, práticas e representações dos diferentes grupos sociais, bem como opera com o conceito de cultura enquanto prática de significação. Ver LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1999.

¹⁹ MONTEIRO, A.M.F.C. Ensino de História: entre saberes e práticas. *Tese de doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro, 2002.
MONTEIRO, A. M.F.C. Ensino de história: algumas configurações do saber escolar. In: *História e Ensino*. Vol.9 Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Editora da UEL, 2003. p.9-36.

²⁰ GABRIEL, C. T. Um objeto de ensino chamado História. A disciplina de História nas tramas da didatização. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRIO. Rio de Janeiro: 2003.

levar todas as inovações para a escola e suas turmas de crianças, adolescentes e jovens? Será que todas as inovações e revisões precisam ir imediatamente para a sala de aula? Será que é este processo que melhora e qualifica o ensino?²¹

Identifico aí questões relacionadas à transposição didática, ou mediação didática como defende Lopes²², referencial teórico que envolve questões de ordem epistemológica, de elaboração de um novo saber que tem, e não pode perdê-las, referências no conhecimento científico, no caso, na historiografia, tanto do ponto de vista dos conhecimentos sobre os processos, como também do ponto de vista das questões teórico-metodológicas pertinentes à escrita da história e de sua atualização. Estar atento às inovações e revisões é importante, mas não resolve o problema por si só. É preciso considerar as questões do ensino, da didática, da educação, referentes a como tornar este saber possível de ser aprendido por “estes” alunos.

Retomando as palavras de Certeau, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que é circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade.”

A afirmativa de Certeau refere-se à pesquisa historiográfica *stricto sensu* mas, pode-se indagar, novamente, com base em sua proposição, qual o lugar do ensino de história nesse campo?

Retomando as questões iniciais, indagamos: Os textos produzidos para o ensino de história (textos didatizados, propostas curriculares, entre outros) ocupam um lugar na historiografia? A pesquisa sobre o ensino de história é pesquisa historiográfica? A história do ensino da história, a história da educação, são objetos de pesquisa historiográfica?²³ Os livros didáticos

²¹ Esta afirmação **não** deve ser entendida como expressão de perspectiva conservadora mas como forma de problematizar uma concepção sobre formação docente pautada pela crença na inovação/atualização, via incorporação das novas descobertas científicas, como a única forma de qualificação do trabalho docente.

²² LOPES, A.R.C. Op. cit.

²³ A relação entre ensino de história e história da educação foi objeto de análise em texto de minha autoria intitulado “Ensino de História e História da educação: um diálogo necessário e profícuo.” In: MIGUEL, M.E.B. e CORRÊA, R.L.T. (Orgs.) *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.p. 235-263. Ver também GASPARELLO,

produzem uma historiografia? Ou constituem uma historiografia com epistemologia própria?

As respostas a essas questões, quando feitas a historiadores, no mínimo suscitam dúvidas... ou negações.

Estudos e pesquisas, bem como a formação de professores, têm sido realizados, preferencialmente, no campo da educação que oferece instrumental teórico próprio e essencial, mas insuficiente quando tratamos do ensino em perspectiva disciplinar, e tendo como pressuposto a mobilização de saberes pelos professores, e não apenas técnicas de transmissão. Produzidos neste campo, ressentem-se, também, de desprestígio e da desautorização daqueles que exercem o ofício de historiador, que desconfiam de conhecimentos produzidos “fora da oficina”.

Por outro lado, trabalhos sobre o ensino, realizados no âmbito da história, ressentem-se da falta de subsídios de autores que analisam aspectos próprios aos processos educativos, com instrumental que considera as especificidades da ‘razão pedagógica’.²⁴

Face ao exposto, podemos concluir, que o ensino de história ocupa um lugar marcado por forte ambigüidade.²⁵

O que é permitido?

“Dominar conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio. Dominar métodos e técnicas pedagógicos para a transmissão destes conteúdos em diferentes níveis de ensino.”²⁶

Percebe-se, nesta proposição, uma forte dicotomia entre pesquisa e ensino, que é entendido em perspectiva meramente instrumental. As

A. M. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: *V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. *Anais...*Rio de Janeiro, 2005.

²⁴ Jean-Claude Forquin utiliza este conceito para diferenciar abordagem presente no campo educativo que se distingue da ‘razão sociológica’ utilizada pelos cientistas sociais de caráter eminentemente crítico, e que muitas vezes ignora a intencionalidade educativa ali presente. Ver, deste autor, *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

²⁵ Utilizo o termo ambigüidade considerado em sua positividade, ou seja, complexidade e lugar de confluência de múltiplos saberes e representações.

²⁶ Competências e habilidades do profissional de história específicas para a licenciatura. In: BRASIL. MEC/INEP. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História. Parecer CNE/CES 492/2001.

competências para a atuação do pesquisador não revelam articulação com o que é esperado do professor.

O que é proibido?

Aqui encontramos indícios mais do que evidências concretas. No campo da história, dificuldades para a realização de pesquisas, o pouco ou nenhum interesse pela educação, o preconceito em relação às produções e realizações de professores voltados para este fim. Interdições aparecem aqui mais pelo 'não-dito', seja ele impeditivo ou depreciativo. No campo da educação, o tecnicismo, as abordagens sócio-políticas e/ou psicologizantes relegaram as questões do ensino para um limbo do qual tem sido difícil se libertar. Apenas recentemente temos verificado esforços mais sistemáticos voltados para seu estudo, com base em outros paradigmas que têm a epistemologia do conhecimento escolar e dos saberes docentes como fundamentação teórica renovadora, conforme já discutido anteriormente.

Buscando avançar em relação a esse posicionamento, e baseando-me em trabalhos e iniciativas de muitos professores /historiadores/professores que militam pela afirmação do campo do ensino, confiantes que estão da importância social desta atividade, defendo que o ensino de história ocupa um "lugar de fronteira" entre esses dois campos.

Fronteira não no sentido norte-americano de "*frontier*", terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém...²⁷ Fronteira no sentido de "*border*", lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural.²⁸

"A articulação da história com um lugar é a condição de análise da sociedade."²⁹

Como afirma Certeau, a condição para a pesquisa e o desenvolvimento do ensino de história é a articulação com um lugar, em construção, que tenha o

²⁷ Como, por exemplo, era a concepção vigente sobre o *far west* norte-americano no século XIX no qual os inúmeros e diferentes grupos indígenas que ali viviam eram ignorados ou excluídos, num lugar considerado terra de ninguém.

²⁸ Utilizo o conceito de fronteira com base em Boaventura de Sousa Santos que emprega o conceito de "cultura de fronteira" para compreender a cultura portuguesa que, em sua perspectiva, assume a forma cultural de cultura de fronteiras. Ver *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994. p. 134.

²⁹ CERTEAU, M. de. Op.cit, p.77.

reconhecimento de seus pares e do público a que se destina, lugar de trocas, diálogos entre atores e saberes distintos que se encontram e se recriam.

2. O ensino de história: “lugar de memória” ?

“a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio.”

Eric Hobsbawm³⁰

Complementando Hobsbawm, lembraria que os **professores de História** são mais importantes do que nunca neste fim de século, cada vez mais necessários.

Para ensinar história, como qualquer disciplina, realizamos dois processos fundamentais: uma seleção cultural, ou seja, definimos entre os vários saberes disponíveis na sociedade, incluindo, atualmente, aqueles produzidos pela ciência, os saberes a serem ensinados às novas gerações. Esta seleção implica opções culturais, políticas, éticas possibilitando ênfases, destaques, omissões e negações. Esta seleção é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições. Esta seleção se realiza e expressa nas propostas e nas práticas curriculares, processo de constituição do conhecimento escolar para a escola e pela escola.³¹

³⁰ HOBSBAWM, E. *A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.13.

³¹ A seleção cultural é processo complexo e contraditório sendo realizado em diferentes contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. A transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e

A didatização é o outro processo que possibilita que os saberes selecionados sejam possíveis de ser ensinados, sejam transformados em objetos de ensino através da mediação didática. A articulação dos dois processos, que se faz em função da finalidade educativa que orienta o ensino escolar, possibilita a formação de representações e de valores pelos alunos, a produção de sentidos e atribuição de significados a partir das situações de aprendizagem vivenciadas.

O que desejo destacar é que, nesse processo, o ensino de história contribui de forma importante para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano,³² utilizado por todos nós para a vida comum, e no qual operamos com a “memória” – construção individual realizada a partir de referências culturais coletivas, embora não possamos dizer que exista uma memória coletiva.³³

Nesse processo, professores enfrentamos uma contradição que muitos de nós não consideramos quando ensinamos, e que atua de forma ativa nos processos de aprendizagem podendo gerar interferências, dificuldades de compreensão, bloqueios.

Para melhor explicar esta contradição, trago para discussão a proposição de Nora sobre a relação entre história e memória, que dialogam, se alimentam e se contrapõem.

contestações. Professores que atuam no contexto da prática fazem opções dentro de um quadro de referências híbridas. Os técnicos que trabalham no contexto de produção de textos por sua vez, operam com a preocupação também de influenciar mudanças mas também com a expectativa de serem compreendidos pelos docentes nas práticas escolares. Ver Ball, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteira*, vol.1, nº2, p.99-116, dez.2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.com. Apud LOPES, A.R.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação* nº 26. maio/agosto de 2004.

³²Na cotidianidade, o modo de viver é instintivo, não original. É um mundo de familiaridade e ações banais, banalidade não no sentido pejorativo do termo, mas na absoluta necessidade de ser banal, em função da espontaneidade característica de nossas ações diárias. Na cotidianidade colocamos todos os nossos sentidos, nossas capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, idéias, ideologias, habilidades, nos apresentamos inteiros mas, por isso mesmo, nenhuma de nossas capacidades pode se realizar em sua maior intensidade. HELLER, Agnes. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Apud LOPES, 1999. Op.cit. p.139-140.

³³ Como afirma ROUSSO, citando HALBWACCS, toda memória individual é coletiva, representação coletiva de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. “Se o caráter coletivo de toda memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da idéia de que existe uma “memória coletiva”, isto é, uma presença, e portanto, uma representação do passado que seja compartilhada nos mesmos termos por uma coletividade.” ROUSSO, H. A memória não é mais aquela. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 94-95.

“A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno o presente; a história, uma representação do passado. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.”³⁴

Nora nos lembra que a memória é viva, “carregada por grupos vivos... aberta à dialética da lembrança e do esquecimento...” Nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: sejam memórias de trabalhadores, migrantes nordestinos, desempregados, de lutas e combates diários pela sobrevivência, de referências étnicas, religiosas que oferecem explicações do mundo e de seu devir. Constituem, na área da educação, os chamados saberes prévios que muitos de nós descartamos a priori, como expressões de ideologias que precisam ser superadas porque portadoras de

³⁴ NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, São Paulo: n.10. 1993,p.

preconceitos e fomentadoras de atitudes e comportamentos discriminatórios. Ou, às vezes, porque resultado de ensinamentos errôneos, ultrapassados, equivocados, a serem superados por nossas aulas nas quais a “verdadeira história vai ser ensinada”...

Mas, muitas vezes, esquecemos que são referências culturais fortemente ancoradas em figuras familiares que sustentam construções identitárias. “Dificuldades de aprendizagem”? Ou resistências a conteúdos e posturas mais críticas, apresentadas, freqüentemente, como verdades absolutas pelos professores, mas que se chocam abertamente com a cultura de referência dos alunos?

Exemplo conhecido por muitos de nós é o caso das reações ao trabalho com o evolucionismo junto a comunidades de forte adesão a religiões evangélicas que defendem o criacionismo. Os professores precisam estar atentos às representações sociais³⁵ de que seus alunos são portadores e procurar dialogar, lidar com elas no seu trabalho, principalmente no ensino de história, no qual estará trazendo revisões e críticas a saberes consolidados, e que servem para a comunicação entre os grupos aos quais seus alunos pertencem.³⁶

As representações sociais são dinâmicas, estão em processo de constante transformação. Como diz Nora, a memória “está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.” Estas podem ser induzidas pelas aprendizagens da História que, também como nos ensina

³⁵ Ao abordar a questão da metodologia de ensino, Bittencourt utiliza o conceito de representação social conforme proposto por Moscovici. Segundo esta autora, este conceito pode se constituir em instrumento fértil para a compreensão da importância de se estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e o novo conhecimento ou conceito proposto para estudo. Para Moscovici, “as representações sociais constituem um corpo organizado de conhecimentos bem como uma das atividades psíquicas pelas quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, inserem-se em um grupo ou estabelecem uma relação cotidiana de trocas e comunicação.” “O termo designa ao mesmo tempo o produto, o processo, os conteúdos ou o corpus de conhecimento e os mecanismos de constituição e funcionamento do produto.” As representações sociais são construções pelas quais os jovens ou as crianças se apropriam do real, tornando-o inteligível. Além disso, a representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação. Bittencourt, C. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 235, 236.

³⁶ O reconhecimento desta problemática **não** significa adotar uma postura passiva e conservadora frente a crenças e saberes do senso comum. Pelo contrário, é um alerta para termos maior clareza de processos envolvidos e mobilizados nos atos de ensinar e aprender.

Nora, “é operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico”, nos leva ao estranhamento, nos desestabiliza, nos desconcerta.

Essas representações compõem um repertório constituinte de memórias individuais, coletivamente referenciadas. Oriundos de campos teóricos distintos, os conceitos de representação social e memória contribuem para compreender dimensões de um mesmo processo.³⁷

Nesse sentido, defendo ser fundamental considerar a relação entre história e memória para pensar o lugar do ensino de história. E questiono: o ensino de História é (ou pode) tornar-se um “lugar de memória”, “lugar onde a memória se refugia, se cristaliza”³⁸ ao mesmo tempo objeto de grande interesse e de resistências, negações, perdas?

Nora, em seu artigo já citado, explica que os lugares de memória nascem e vivem de um sentimento de que não há mais memória espontânea nas sociedades atuais, que é preciso “organizar os arquivos, manter os aniversários, organizar as celebrações...” pois a aceleração do tempo, o presentismo nos fazem esquecer ou desconsiderar o passado. Além disso, em sociedades históricas - nas quais a história conhecimento se desenvolve - a memória é sempre objeto de suspeita pela história. De alguma forma, a história opera com a deslegitimação do passado vivido por meio da análise crítica e da investigação.

Ainda, de acordo com Nora, um lugar de memória precisa contemplar os três sentidos da palavra: material, simbólico e funcional. Assim, é possível perguntar: estes sentidos estão presentes no ensino de história? Acredito que podem estar. É material por seus aspectos administrativos e técnicos de organização institucional de espaços e tempos³⁹; funcional, pois permite ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; simbólico, porque permite a atribuição de sentidos e ressignificação de práticas e representações.⁴⁰

³⁷ Ao citar os conceitos de representação social e memória e suas relações com a construção identitária e com a cultura temos clareza de que estamos mobilizando conceitos de campos teóricos distintos mas que expressam tentativas realizadas para a busca da compreensão dos processos de aprendizagem ou de atribuição de sentido às práticas sociais.

³⁸ NORA, P. Op.cit. p.7

³⁹ Na nota 15 comento o grifo sobre parte da afirmativa de Forquin na qual ele chama a atenção para aspectos institucionalizados presentes na exposição didática.

⁴⁰ Ibid. p.22.

O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se intrecruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também, se busca a afirmação e registro de - ou onde se desenvolvem embates entre - determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo, prescritas pela instituição em que se localiza; “lugar de fronteira”, que possibilita o diálogo entre memórias e “história conhecimento escolar”, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano.⁴¹ Lugar do contraditório portanto, de embates....

Nesse sentido, defendo que o ensino de história, embora seja um lugar onde e por meio do qual as memórias se entrecruzam e se constituem, **não** é um lugar de memória no sentido atribuído por Nora – lugar onde memórias se cristalizam -⁴² **se trabalham em perspectiva crítica, através da qual as memórias espontâneas de nossos alunos são mobilizadas, tornam-se objeto de estudo e de possibilidades de recriação**⁴³.

Laville nos ajuda a compreender a contradição entre memória e história que, de acordo com ele, se expressa, no que se refere ao ensino, na contraposição entre aquilo que ele denomina “o entendimento do ensino de história como lugar para o trabalho com o “*pensamento histórico*” ou com a “*compreensão histórica*”... Enquanto o pensamento histórico é um conjunto de operações intelectuais e de atitudes do tipo daquelas exercidas para produzir os saberes históricos, a compreensão histórica é definida como a atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída, procurando nela o sentido

⁴¹ Podemos ainda questionar de que forma isso se viabiliza. Em muitos casos, as aulas são lugares nos quais se afirmam memórias sobre a escola e a educação escolar com ênfase em práticas disciplinares de controle e avaliação, para o estudo de conteúdos que não servem para nada.

⁴² Teríamos um lugar de memória no sentido atribuído por NORA no caso de ser criado pela escola ou por uma Secretaria de Educação, por exemplo, um centro de memória sobre a escola ou sobre o ensino de História.

⁴³ No passado, e em determinadas sociedades atuais, o ensino de história foi utilizado como instrumento de legitimação e perpetuação de memórias relativas a poderes e tradições instituídas ou a instituir. LAVILLE, por exemplo, discute movimentos recentes no âmbito dos países europeus, principalmente aqueles que pertencem à CEE, no sentido de uma restauração da ênfase na memória no ensino de História, para a afirmação de narrativas instituintes e legitimadoras de novos poderes e regimes políticos pós-queda do socialismo real. Ver LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão. In: *Educação em Revista*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG. Nº41, junho de 2005.

que o autor quis lhe dar e sensibilizando-se, ocasionalmente, com as suas intenções e pressupostos.”⁴⁴

Essas duas abordagens são excludentes? Ou, de alguma forma, podemos operar com as duas no ensino de história? Como temos desenvolvido este ensino?

Defendo, então, que o ensino de história é, também, “lugar de fronteira” **entre história e memória** porque lugar de reflexão crítica, de revisão de usos do passado, no qual **a história é o conhecimento deflagrador de abordagens, análises, reflexões, novas compreensões.**⁴⁵

Nas aulas, os professores trabalham com a história conhecimento escolar, de constituição híbrida, que incorpora subsídios oriundos da historiografia - tanto do ponto de vista teórico como dos novos conhecimentos produzidos - reelaborados para a mediação didática, os saberes (representações, referências, memórias) dos alunos, saberes, experiências referências e valores dos professores, da cultura escolar e outros saberes que circulam na sociedade de forma ampla.

No contexto da aula e das atividades, cabe ao professor trabalhar o “*pensamento histórico*” para o questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência. Mas pode também se manter como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora.

As definições e opções dos professores no seu fazer são fundamentais para marcar e orientar diferentes abordagens e encaminhamentos.

3. Ensino de história, memória e cidadania

⁴⁴ LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão. In: *Educação em Revista*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG. Nº41, junho de 2005. 13-42. p.33

⁴⁵ A expressão “reflexão crítica”, que expressa uma redundância pois toda reflexão é crítica do ponto de vista epistemológico, é aqui utilizada no sentido político que incorpora a crítica para a transformação social conforme, por exemplo, exposto no pensamento de Paulo Freire, por exemplo. Essa perspectiva de realização do ensino vai depender, também, de como os professores desenvolvem o seu trabalho.

Discutir no ensino de história como lugar entre história e memória nos remete também para a questão do direito à memória como direito de cidadania na perspectiva cultural. O tema da memória está em voga, hoje mais do que nunca. “Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acuada (e tantas vezes acuadora) esteja retraída. Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público. Se o antiquariato, a moda retrô, os *revivals* mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munção para confrontos e reivindicações de toda espécie.”⁴⁶

A afirmação de Meneses nos remete, novamente, a Nora ao nos lembrar que esta tendência é decorrente da crescente aceleração das sociedades industriais capitalistas e, por conseguinte, da crise das sociedades organizadas sob a égide da tradição. O questionamento do mito da nação, que atribuía a todos, e nos fazia acreditar, numa origem comum, gera, de alguma forma, a necessidade da busca das histórias dos grupos, das memórias individuais. “O dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo.”⁴⁷ A ruptura com o passado nos leva a demandar representações do passado como forma de restabelecer a coesão social e cultural.

Como esta questão se expressa no ensino de História no Brasil?

Durante o século XIX e grande parte do XX, o ensino de história serviu para divulgar a história do Brasil, uma nação homogênea e sem contradições, herdeira e representante da civilização ocidental européia na América do Sul. Heróis nacionais foram inventados como agentes da formação nacional e dos grupos dominantes, em detrimento de sujeitos históricos representantes de outros segmentos étnicos da sociedade brasileira. Exemplo disso é o pequeno número de monumentos dedicados aos “heróis” de movimentos das classes

⁴⁶ MENESES, Ulpiano B.de. apud ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 129.

⁴⁷ NORA, P. Op.cit. p. 17.

subalternas. Esta versão, a chamada história oficial, divulgada como fator de coesão, foi bem sucedida, do ponto de vista da educação escolar, enquanto a maioria dos membros das classes populares estiveram fora das escolas.

Com o processo de ampliação da oferta de escolas e vagas a partir dos anos 1970, ocorreu a ampliação do acesso de crianças e jovens das camadas populares às escolas. As dificuldades são identificadas, inicialmente, como provenientes de um déficit cultural. Este diagnóstico, já muito criticado, transformava a questão da diferença em déficit, como se houvesse um padrão único cultural ao qual todos teriam acesso. Hoje podemos indagar se estas dificuldades, no caso da história, não eram decorrentes, também do não reconhecimento e identificação, por parte deles, com uma versão da história ensinada, na qual seus grupos eram ignorados ou apresentados em apenas alguns momentos da história, como subalternos ou inimigos, excluídos de forma drástica do processo de formação da nação.

Este processo coincidiu com o movimento de reação dos professores a tentativas governamentais de substituição da disciplina pelos Estudos Sociais. A história oficial foi então denunciada e combatida, devendo ser substituída por uma história crítica, designação atribuída por alguns à perspectiva marxista então proposta.

Nesse contexto, “patrimônio histórico e cultural” passou a ser visto como expressão e representação da história dos dominantes e, conseqüentemente, objeto de críticas e questionamentos. Memória foi associada à história oficial.

A partir da década de 1980, com a abertura política, as novas propostas curriculares implantadas no país anunciavam a formação do cidadão crítico, sujeito da história, como o principal objetivo do ensino desta disciplina. A contribuição do ensino para a formação da memória social foi, deliberadamente ou não, esquecida.

Movimentos sociais de diferentes grupos mobilizaram o país nas últimas décadas na luta pela afirmação de seus direitos na sociedade brasileira. A lei 10639, por exemplo, é resultado patente destes movimentos. Estes grupos definem lugares de memória para o registro de suas lutas e vitórias.⁴⁸

⁴⁸ Como exemplo, o tombamento da Serra da Barriga, local onde se desenvolveu o maior quilombo da história do Brasil - Palmares, situado no atual estado de Alagoas. Na instância estadual, a região onde se desenvolveu o Arraial de Canudos foi tombada. Cf. ORIÁ, R. p. 136

O conceito de patrimônio histórico e artístico foi substituído pelo de patrimônio cultural, constituído por unidades designadas como bens culturais.⁴⁹ A mudança conceitual efetivada por esta política nos desafia, no ensino de história, a rever conteúdos e atividades de ensino que incorporem a identificação e reconhecimento destes bens como patrimônio de todos, para que percebam, na fisionomia das cidades, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. E para que, frente aos monumentos de representantes dos dominantes, os reconheçam enquanto tal e saibam explicar porque estão ali.

Para isso contribui o ensino da História que traz subsídios do conhecimento histórico para auxiliar a construção e reconstrução da memória que possibilita aos indivíduos estabelecer relações afetivas com a cidade e o país onde vivem, compreendendo como a sociedade em que vive foi construída através do tempo, tendo uma história com continuidades e descontinuidades, mudanças, transformações. Além do mais, incorporam contribuições e informações que fortalecem lutas e demandas sociais.⁵⁰

A desnaturalização do social é, sem dúvida, uma das grandes contribuições que o ensino de história pode oferecer para a formação da cidadania. Acredito que, mais do que destruir monumentos, é importante entender porque estão ali, a quem servem, o que representam. Identificar quais monumentos consideramos importante preservar hoje: estátuas de figuras de projeção e lideranças políticas, objetos de uso cotidiano, máquinas que expressam o desenvolvimento tecnológico, formas de expressão de diferentes grupos sociais, sítios e conjuntos urbanos? O que desejamos lembrar? Que representações do passado desejamos construir?

⁴⁹ Pela Constituição brasileira de 1988, no artigo 216, seção II, constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer, viver; III- as criações científicas, artísticas, tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

⁵⁰ Como exemplo, podemos citar o Projeto Memórias do Cativo, projeto de documentação e pesquisa voltado para a produção de entrevistas genealógicas com descendentes da última geração de escravos da antiga área cafeeira do Rio de Janeiro. Iniciado em 1994, com apoio do Concurso do CEAA/Fundação Ford/CNPQ/FAPERJ para pesquisas sobre o negro no Brasil, resultou no acervo de história oral de mesmo título do LABHOI-UFF.

Certamente, a consideração destas questões implica rever a seleção de conteúdos. É a história em perspectiva europocêntrica que nos possibilita estas análises?

Por último, uma outra questão que gostaria de destacar, refere-se à abordagem utilizada para o ensino de determinados conteúdos e sua relação com a construção de memórias e identidades sociais.

A seleção de conteúdos tem relação direta com a memória que ajudamos a constituir. Por exemplo, podemos citar os temas referentes à história da América. É freqüente ouvirmos críticas sobre nosso isolamento ou dificuldades no diálogo com os demais países da América Latina. Razões históricas ajudam a explicar este problema. Mas o que temos feito no ensino de história para contribuir para a superação deste impasse? Como dialogar com quem não conhecemos? O que é ensinado de História da América nos currículos? O “descobrimento”, a colonização espanhola, de forma bem geral, os movimentos de independência – quando há tempo, e muito pouco ou nada mais. Movimentos de resistência à dominação espanhola? Raramente.

E assim também acontece com a história da África que somente entra em cena em muitos livros e aulas após o contato com os europeus. Foi preciso uma lei para nos “obrigar” a buscar inserir estes conteúdos nos currículos. Que representação destes continentes, sociedades, nações e povos ajudamos a construir? O que sabemos deles? Essa situação somente tem contribuído para fortalecer preconceitos.

Outra questão se relaciona com a história da escravidão. De um tempo em que os escravos não eram mencionados, ou eram de forma muito parcimoniosa, com comentários sobre o possível branqueamento por meio da miscigenação, passamos a ter, nos livros didáticos e no ensino, a preocupação, absolutamente justa e necessária com a denúncia da escravidão.

A história crítica e de abordagem econômica e/ou marxista, fez prevalecer, a partir de final da década de 1970, textos que mostram que o escravo como mercadoria, peça, coisa e que constituiu força de trabalho fundamental na economia colonial. Imagens dos escravos no trabalho e sendo castigados, ocupam as páginas voltadas para o estudo da escravidão.

A presença africana na sociedade é assim ressaltada por um único ângulo, eliminando aspectos da subjetividade presente nas formas de

resistência. A vitimização acaba por reforçar uma visão de submissão a esta condição.

Pesquisas têm revelado o impacto dessa abordagem na construção da memória e das identidades de afro-descendentes no Brasil.⁵¹ Crianças e jovens têm dificuldades em se identificar com antepassados que castigados, eram chicoteados, eram considerados peças, coisas, mercadoria.

A presença e participação dos africanos e afro-descendentes na formação da sociedade brasileira precisa ser revista nos livros e aulas de história. Os estudos e projetos deslanchados por meio da Lei 10639 certamente terão muitas contribuições a oferecer. O mesmo precisa ser feito com a história indígena ainda muito pouco estudada na história escolar. De tal forma que, muitas vezes, não reconhecemos como tal a nomenclatura indígena presente nos nomes de ruas e bairros de muitas cidades brasileiras.

Por exemplo, Araribóia, cuja estátua nos recebe ao chegarmos de barca à cidade de Niterói, está ali como representante dos povos indígenas ou como representante de um índio que foi batizado e colaborou com os portugueses na luta contra os franceses?

Vimos assim alguns exemplos que nos desafiam a refletir sobre a importância da relação entre ensino de história e memória. Em relação ao conceito de nação, por exemplo, denunciado por representar uma concepção que enfatiza a homogeneização e a dominação de classe. O que devemos fazer: negá-lo ou discuti-lo, considerando sua potencialidade ou não para a compreensão das possibilidades de convívio e expressão da diversidade cultural e racial presente em nossa sociedade? Afinal o conceito ainda é utilizado na política e nas relações internacionais. Ignorá-lo é a melhor forma de criticá-lo? Ou é questionando e explicando como surgiu e a que interesse contemplou?

4. Ensino de História: lugar de fronteira entre história e memória

⁵¹ A pesquisa realizada por Warley da Costa, apresentada na Dissertação de Mestrado intitulada As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades, defendida no PPGE da UNIRIO em agosto de 2006, revela como essa questão é vivida por jovens moradores da cidade do Rio de Janeiro.

Professores de História mostram-se angustiados com a dificuldade em abordar os conteúdos definidos para serem ensinados. Uma frustração toma conta de nós quando percebemos que o tempo disponível será insuficiente para abordarmos tudo que é importante. Mas o que é importante? Muitas aulas são desenvolvidas com pressa, docentes explicando e alunos ouvindo, mais ou menos quietos e calados. O que é aprendido? Que representações são reconstruídas? Que apropriações são realizadas? Que memórias são constituídas?

Freqüentemente temos a sensação de que pouco foi assimilado. Saberes que se chocam com crenças e representações, que muitas vezes são ignoradas, são apenas objeto de estudo porque cai na prova, sendo logo esquecidos depois.

Se desejamos que o nosso trabalho resulte em aprendizagens significativas, que nossas aulas se constituam em espaço para reflexão crítica e mudança, precisamos de tempo para ouvir nossos alunos. E, também, que através do diálogo, com subsídios do conhecimento histórico, possamos contribuir para revisões e superação de preconceitos. Assim, é preciso selecionar entre os inúmeros conteúdos possíveis de serem objeto de ensino, aqueles que podem oferecer contribuições fundamentais para os estes alunos.

A história conhecimento produzida pelos historiadores em suas pesquisas é operação que demanda análise e discurso, é nosso instrumento para a ação e trabalho crítico. A história liberta, mas pode oprimir também. A memória pode aprisionar mas, às vezes, torna-se o lugar das possibilidades de resistências e transgressões.

É preciso que estejamos atentos a esta relação que pode gerar, através do ensino, novos conhecimentos que, apropriados, se incorporam nas memórias individuais na forma de consciência histórica.

Para isso, acredito, precisamos ter claro as múltiplas dimensões deste lugar. “Lugar de fronteira”, que articula história e educação para podermos ter instrumental para desenvolver o nosso trabalho articulando contribuições teóricas das duas áreas; “lugar de fronteira” entre história e memória, por que ali revemos, ampliamos, ressignificamos e referendamos representações sobre o passado no presente e contribuimos para a construção de identidades

sociais; “lugar de reflexão crítica” porque ali podemos por em questão verdades estabelecidas e abrir perspectivas e novos horizontes, superando naturalizações que nos subjugam à nossa circunstância.

Como nos ensina Octavio Paz ,

“A pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros...”

BIBLIOGRAFIA

BALL S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteira*, vol.1, nº2, p.99-116,dez. Disponível em www.curriculosemfronteiras.com.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Parecer CNE/CSE 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História.

BITTENCOURT, C. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez,2004.

CERTEAU,M. de. *A escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHERVEL,A.História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria&Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 2. 1990. p.177-229.

CHEVALLARD,Y. *La transposicion didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

COSTA, W. As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental: representações e identidades. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Rio de Janeiro: 2006.

FERREIRA, M. de M.e AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria&Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº5, 1992. p.28-49.

GABRIEL, C. T. Um objeto de ensino chamado História. A disciplina de História nas tramas da didatização. *Tese de Doutorado*. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: 2003.

GASPARELLO, A.M. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: *V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, A. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWM, E. *A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão. In: *Educação em Revista*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG. nº41, junho de 2005. p.13-42.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, A.R.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação* nº26. maio/agosto de 2004.

LOPES,A.R.C. e MACEDO,E.O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES,A.R.C. e MACEDO,E.*Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (13-54)

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ,1999.

MENESES, U. B.de. A História: cativa da memória: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo,n.34, 1992.

MONTEIRO, A.M.F.C Ensino de história e História da educação: um diálogo necessário e profícuo.In: MIGUEL,M.E.B. e CORRÊA,R.L.T.(orgs.) *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas(SP): Autores Associados, 2005.(235-263)

MONTEIRO, A.M.F.C. Ensino de história: algumas configurações do saber escolar. In: *História e Ensino. Vol.9* Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina.Londrina: Editora da UEL, 2003.

MONTEIRO, A.M.F.C. Ensino de História: entre saberes e práticas. *Tese de doutorado*. Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2002.

MOREIRA, A.F.B. e SILVA,T.T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSCOVICI, S. As representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ,2001.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares*. Tradução: Yara Aun Khoury. In: Projeto História n.10. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História. São Paulo, 1993.

ORIÁ,R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT,C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto,1997.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 3-15, 1989.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M.de M. e AMADO, J. *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.