

O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: a questão do nacionalismo

Patricia Bastos de Azevedo/UFRRJ¹

Este artigo é parte de nossa pesquisa “*O lugar e o papel do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental*”. Nossa premissa inicial é de que o ensino de história é um veículo transmissor e propagador de memória. Nessa perspectiva, buscamos compreender como os alunos do curso de pedagogia – futuros professores – , os professores do ensino fundamental (EF) e alunos das séries iniciais compreendem o ensino de história.

Solicitamos a 25 alunos do curso de pedagogia que escrevessem o que lembravam do ensino de história ao longo de suas vidas; para quatro professores do EF, perguntamos o que é o ensino de história; e, quanto aos alunos, solicitamos a 40 deles que desenhassem o que sabiam de história.

Diante dos subsídios encontrados nos campos de pesquisa, iniciamos nossas análises. Diversos caminhos se abriram a nossa frente. Para esse artigo faremos um recorte e analisaremos uma questão recorrente nos três espaços de investigação – a relação entre ensino de História e uma perspectiva do nacionalismo vinculado a datas comemorativas e os grandes vultos da história tradicional brasileira. Neste viés, tendo o nacionalismo como mote tecemos nossas reflexões dialogando com o conceito de memória.

Dos 25 graduandos que relataram suas lembranças referentes ao ensino de história, quinze fizeram referências a datas comemorativas como principal lembrança sobre este ensino. Destacamos que essas lembranças foram principalmente referentes ao período da infância destes alunos.

Ensino de história e nacionalismo

¹ Graduada em Pedagogia e História, Mestre em Educação/UFF, Doutoranda em Educação/UFRJ, Professora da UFRRJ.

Iniciamos esta seção com trechos das lembranças de cinco alunas do curso de pedagogia. Estas lembranças estão impregnadas de indícios que compuseram a tradição nacionalista no ensino de história no Brasil no final do século XIX e grande parte do século XX, e ainda presente na atualidade.

“Nas séries iniciais (1ª à 4ª), recordo-me de ter estudado na disciplina história temas como, datas comemorativas.” (24 anos)

“Os conteúdos eram compactos, sempre as mesmas coisas e na mesma ordem: os índios, a chegada dos portugueses ao Brasil, a exploração...” (24 anos)

“Nas séries iniciais acho que foi na 1ª série, eu decorei uma parte do descobrimento do Brasil – O Brasil foi descoberto em 1500 ...” (50 anos)

“Também tínhamos os questionários das datas comemorativas do ano.” (28 anos)

“No período em que cursei as séries iniciais a disciplina Estudos Sociais, agregava os conteúdos de história e geografia ...” (29 anos)

As lembranças marcantes do ensino de história para as alunas em destaque evocam o período escolar em que cursavam as séries iniciais. Os indícios encontrados nos apontam o quanto esta etapa da formação marca a visão que estas futuras professoras possuem em relação à disciplina. Na maioria dos relatos, foi nesta etapa de formação que as lembranças se fixaram e orientam suas percepções relativas à disciplina história.

As lembranças descritas pelas alunas estão centradas em uma perspectiva do nacionalismo, e este fato não ocorre por acaso. O processo de ensino da disciplina está historicamente permeado pelas políticas curriculares que circundam o processo de ensino brasileiro da história.

O nacionalismo estende sua ideologia sobre o ensino de história durante mais de um século; sua face vai sendo alterada para se adaptar às necessidades políticas, culturais e ideológicas presentes na temporalidade. Acompanhando este processo histórico, o ensino de história também sofreu diversas mudanças relativas a estas questões ao longo de sua existência. Porém o nacionalismo, em suas diversas roupagens, continua presente no ensinado.

Nas séries iniciais a perspectiva vinculada às festividades – as datas comemorativas – continua presente no currículo ativo das escolas. Podemos perceber algumas mudanças gradativas quanto ao enfoque e estética, principalmente nas festividades de cunho religioso – Páscoa, junina, Natal. Destacamos que nossa percepção acerca desta questão – as festividades escolares – está marcada por um regionalismo específico, isto é, nossa observação localiza-se no Rio de Janeiro/Baixada Fluminense. Atualmente, esta localidade possui, segundo o censo de 2000, a maioria da população confessando o credo cristão-evangélico. Este fato modifica a estética de algumas festas, porém o conteúdo primeiro permanece. São festas tais como: 1) a descoberta do Brasil; 2) o dia do índio; 3) Tiradentes; 4) uma nova roupagem para as festividades religiosas. A celebração da pátria e a renovação ritualística de credo e pertencimento existente nestes eventos ainda trazem em si elementos de cunho nacionalista tradicional. Mais que um encontro festivo de pais, alunos, mestres e comunidade escolar em geral, as festas renovam um conteúdo implícito do “ser brasileiro” e pertencimento a uma nação, no nosso caso ao Brasil.

Gabriel (2005) nos ajuda a compreender a relação existente entre o ensino de História e a construção do sentido de nacionalismo:

A construção do sentido de identidade nacional, apesar de não se constituir como objeto de ensino propriamente dito e a despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais em torno das quais se organiza o saber dessa disciplina. Desde a emergência da história como disciplina acadêmica no século XIX, essa temática tem assumindo o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas (p. 45).

No Brasil este traço identitário ainda perdura em várias práticas pedagógicas. Nossa pesquisa tem apontando que nas séries iniciais o nacionalismo, em sua perspectiva comemorativa, é uma temática recorrente e que requer de nós uma análise mais profunda e atenciosa.

A origem do ensino de história como disciplina escolar no Brasil é marcada pelas estruturas históricas existentes no mundo no século XIX. O Brasil havia se tornado independente, em 1822, e deveria, como país, possuir uma identidade que o definisse como nação. As questões da nacionalidade e de sua identidade em formação permeavam as questões históricas, tanto no Brasil como no mundo. Nessa perspectiva,

uma tradição foi sendo tecida e uns dos instrumentos de promoção desta tradição foram as salas de aulas e os conteúdos de história, servindo como elemento operacionalizante de uma versão de memória “oficial” propagada, que definiria o “quem nós somos” e “quem são os outros”.

Somente a força bélica não garantiria o poder, e além do sentimento de pertença territorial, existia também a necessidade de um reconhecimento coletivo que legitimasse a instituição e as pessoas que estavam no comando desta nova pátria. Segundo Habermas (2003):

Instituições fortes formaram tradições e práticas autorreferentes, as quais preenchem duas funções principais: externamente, elas possibilitam a representação de um papel autodefinido, porém dependente de um reconhecimento geral, isto é, uma interpretação da própria realização eficaz em nível de esfera pública, ou melhor, a simbolização do próprio significado; internamente, elas articulam uma autocompreensão normativa compartilhada intersubjetivamente por todos os membros e correligionários (p. 78).

Para existir uma compreensão intersubjetiva de uma instituição, no nosso caso o Estado brasileiro, algumas estruturas físicas e emocionais foram construídas possibilitando seu status, manutenção e a construção de uma verdade de caráter universalista – o ser brasileiro. Produz-se uma memória naturalizada do poder vigente e do Estado estabelecido; possibilita-se a existência do mundo da pseudoconcreticidade, que tem como elemento próprio o duplo sentido que se apresenta como verdade, mas se estabelece no engano obscurecedor. Indica a essência, mas a esconde; manifesta o fenômeno, porém de forma a enganar o olhar, salientando elementos que colocam na sombra outros fatos que trariam para o foco uma diferente forma de enxergar o fenômeno (KOSIK, 1976, p.15).

O ensino de história teve seu papel de fundamental importância na construção de uma história que visava a salientar a memória oficial única e estável, que estabelecesse uma totalidade acabada e solidificada, perene, que afastava a existência ativa de vários sujeitos históricos. O ensino de história nessa perspectiva traz consigo um discurso imbuído de autoridade que legitimava e fundamentava o argumento. Argumento este que servia como meio para a propagação de um ideário nacionalista brasileiro.

A escola, a nosso ver, exerce um papel fundamental na legitimação, constituição e solidificação do sentimento de pertença. A disciplina história tem assim uma função importante na construção deste ideário e na solidificação social de um reconhecimento e assimilação individual e coletiva desta pretensão de validade.

As festas – datas comemorativas – produzem uma simbolização deste conceito artificial – o ser brasileiro –, trazendo para o espaço do lúdico, do simbólico e do coletivo partilhado um pertencimento identitário que necessita ser construído e constitui o papel autodefinido do cidadão que pertence a um estado/nação.

Um dos grandes trunfos para a legitimação da escola tem sido sua contribuição na formação de identidades, sejam estas individuais, sociais e/ou culturais. [...] No caso da história, e de seu ensino, a análise da trajetória da construção do campo disciplinar permite perceber o quanto ele está estreita e explicitamente imbricado com questões axiológicas, relativas à construção da(s) identidade(s) coletiva(s) (GABRIEL, 2005, p. 44).

A historiografia geralmente utilizada no ensino das séries iniciais ainda salientava uma vertente ufanista focada nos vultos históricos e na personificação da história. Este aspecto está profundamente incutido no ensino brasileiro de história. Ainda na atualidade encontramos reflexos desta tradição pedagógica em várias salas de aula. Em nossa pesquisa essa questão – as datas comemorativas vinculadas ao ensino de história – foi recorrente e nos lançou a reflexão que estamos entabulando neste texto.

Os pilares que servem como sustentação para a história ensinada presente nas séries iniciais direcionam o foco do olhar e destacam uma faceta da memória, ou melhor, constroem uma memória específica, que tem uma função ideológica muitas vezes escondida ou camuflada. “*O mundo da pseudoconcreticidade é um claro escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido*” (KOSIK, 1995, p. 15). Nessa perspectiva, o olhar histórico é desfocado e obscurecido para uma outra memória específica, tornando pessoas comuns não presentes na historiografia escolar, que quando presentes são colocadas em uma perspectiva marginal, desbotada, produzindo uma amnésia, naturalizando uma memória oficial e elevando-a a categoria de dogma – imutável, perene, eterno –, focando a história nos dignos de memória, um culto a personalidades e vultos, distanciando a história da vida e a vida da história.

Até que ponto é eficiente a produção desta amnésia? Na sala de aula de história das séries iniciais, a memória valorizada e apresentada, que remete à história dos dignos de memória, muitas vezes, entra em conflito com uma outra memória – a memória subterrânea – que é construída em outros espaços da vida dos estudantes, negada nos espaços escolares e direcionada para o porão do saber. A “memória subterrânea que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à **memória oficial**” (POLLAK. 1989, p. 5).

O campo da história como o campo da educação estão suficiente e intimamente comprometidos com o projeto de modernidade, para poderem ficar imunes às críticas que lhes têm sido dirigidas. Em um momento em que a identidade unificada e estável do sujeito moderno tende a ser continuamente deslocada e descentrada, nem a escola nem a disciplina história, sob pena de negarem alguns de seus fundamentos e finalidades principais, podem deixar de enfrentar tal discussão (GABRIEL, 2005, p. 46).

As críticas atuais colocam em xeque que ensino de história e que memória as ações pedagógicas implementam. A escola habita um tempo-espaço e as questões que o permeiam; desta forma a disciplina história não pode passar à margem dos debates que questionam o lugar de uma identidade nacional unificada e imanente nos debates contemporâneos.

Em nossas investigações observamos como a memória subterrânea é invasiva e questiona e desestabiliza tanto o pesquisador como o professor. Quando solicitamos aos alunos que desenhassem o que sabiam de história, vários desenharam a bandeira nacional e um aluno perguntou:

“Posso desenhar armas?”

“Desenhe o que você quiser relativo à história”

O aluno desenhou diversas armas e, quando falou: “*essa é a minha história*”, compreendemos que o pano de fundo sociocultural invade o espaço da sala de aula e coloca os professores diante de verdadeiros dilemas. O questionamento do aluno nos levou a duas indagações: 1) qual o papel do ensino de história nas séries iniciais?; 2) que história nossos professores desta etapa do ensino fundamental estão ensinando?

Diante desta questão, resolvemos ouvir os professores acerca de suas compreensões sobre o ensino de história.

Nessa etapa de nossa pesquisa entrevistamos quatro professores das séries iniciais. Queríamos saber o que eles ensinam e o que eles pensam sobre o ensino de história. Destacaremos trechos das entrevistas que evidenciam diversos elementos de constituição da compreensão que esses professores têm do ensino de História e a importância desta disciplina nas séries iniciais.

Professor 1:

“O ensino de História é muito importante para o desenvolvimento de cada indivíduo, pois através da História aprendemos um pouco sobre nosso passado e nossa cultura, origem e como concluímos quem realmente somos.”

Professor 2:

“O ensino de História tradicionalmente é caracterizado pela supervalorização dos grandes nomes (os heróis da História) e das datas consideradas marcantes por conta de algum acontecimento relevante. Nesse sentido, a perspectiva crítica fica comprometida uma vez que não é permitido ao aluno contextualizar os fatores levando-o aos reais motivos desses acontecimentos”.

Professor 3:

“No 2º ano de escolaridade o ensino da História é muito voltado para a inserção do aluno no contexto social, buscando sua autopercepção como integrante (família) e da necessidade que tem deste grupo, além da busca pela própria identidade e da percepção da passagem do tempo e das transformações que ocorreram consigo, com os outros e com o meio nesta passagem. Há, também, um grande destaque para as datas comemorativas, cujo objetivo é fazer com que o aluno tome ciência de datas históricas e festividades em sua sociedade”.

Professor 4:

“O aluno não se identifica com o conhecimento histórico. A questão ‘por que estudar História?’ revela que esse conhecimento está distanciado de sua realidade”.

Podemos observar que a questão do nacionalismo aparece de forma recorrente nas falas dos professores. O professor 1 faz referência à construção de uma identidade vinculada ao conhecimento que a história nos proporciona sobre o “nosso passado”; perguntamos: Que passado seria esse? Que identidade esse passado revelado pela História burilaria? Há um passado? Existem compreensões e concepções sobre o passado?

Carbonari (2000) nos ajuda a compreender que papel a História ocupa na formação desta identidade na tradição da disciplina história:

Os tratados antigos se referiam à importância da transmissão histórica em termos de dar lições do passado, exercer uma função “moralizadora”, ser *mater*

et magister vitae (mãe e mestra da vida), entendendo que a História instruíra com exemplo, corrigia os erros e servia para a ação dos futuros governantes (p. 9).

O ensino da História calcado nesta concepção estaria vinculado a uma ação que visava a instrumentalizar os alunos a compreender o passado e, assim, não repetir os erros cometidos pela humanidade, abordagem muito próxima ao que o professor **1** compreende como função do ensino de história. Esta concepção formaria o sujeito ajustado e cumpridor de suas funções sociais exigidas por um Estado definido, com uma identidade acabada e estável.

A ênfase nas origens, na continuidade, na tradição, na intemporalidade faz com que a identidade nacional seja vista como primordial, como algo “que está lá, na verdadeira natureza das coisas”. Essa concepção reafirma a ideia de uma identidade fixa e imutável, que se fundamenta tanto em verdades históricas definitivas e absolutas (essencialismo cultura) como na continuidade linear dos fatos históricos nacionais. A construção da narrativa nacional assume, assim, características unívocas, eliminando do discurso tudo o que diverge atrapalha que “a verdade” do passado seja estabelecida e que ele possa ser desvelado, narrado “tal como aconteceu” (GABRIEL, 2005, p. 50).

Dialogando com Gabriel (2005), questionamos: que perspectiva de passado o professor **1** estaria ensinando? Se há um passado a ensinar, em que lugar está o sujeito *aluno* nesse passado? No passado que está sendo *aprendido*, os alunos deste professor são atores? Ou são esquecidos, como denuncia o professor **2**: “*O ensino de História tradicionalmente é caracterizado pela supervalorização dos grandes nomes (os heróis da História) e das datas consideradas marcantes*”. Ou os alunos não conseguem se ver nessa História, como salienta a professora **4**: “*O aluno não se identifica com o conhecimento histórico*”. O que ensinar e como ensinar? Essa é a grande questão que não nos propomos a responder, pois este artigo não comporta uma reflexão mais densa sobre esta demanda que consideramos muito relevante.

Pretendemos tecer considerações relativas à memória e sua relação no espaço da História ensinada e a perspectiva do diálogo como fio condutor de um caminho para pensar esta relação na sala de aula do ensino fundamental nas séries iniciais.

Na fala do professor **3** podemos observar questões antagônicas que revelam o quanto o ensino de história nas séries iniciais necessita de uma atenção maior por parte dos pesquisadores de educação/história. O professor **3** inicia sua fala revelando que o ensino de história no 2º ano do ciclo busca uma relação sujeito-tempo-espaço e termina

falando das datas comemorativas e de sua importância, nos parecendo que as datas comemorativas estariam se relacionando com a construção de uma identidade nacional e definidora da história ensinada.

Ensino de história e memória

As datas comemorativas são marcas que buscam reforçar sentimento de pertença à pátria e são centradas em grandes eventos e personalidades históricas. Como caminhar ao mesmo tempo por dois caminhos distintos na história ensinada? Seria possível trabalhar a questão sujeito-tempo-espaço e destacar as datas comemorativas? No mundo de hoje, qual a função das datas comemorativas? Habermas (2003), no trecho a seguir, reflete sobre o papel que essas memórias as celebrações tem no tempo atual.

as formas tradicionais de memória coletiva da nação, iniciadas pelos dirigentes e praticadas pelo povo, caíram hoje no redemoinho da reflexão. E, através da ampliação discursiva e da pluralização interna do processo de decisão, os símbolos e cerimônias perderam o seu caráter 'naturalmente' obrigatório (urwüchsig), isto é, o caráter de algo que abriga, independente da consciência e da reflexão (p. 79).

Assim como as práticas tradicionais de memória, o ensino de história nas séries iniciais encontra-se nesse redemoinho de reflexões, principalmente porque sua gênese é oriunda de uma estratégia de promoção do nacionalismo e próxima ao Estado/Nação constituído. Este processo de questionamento da História posta como verdade estática chega aos espaços escolares e invade a sala de aula de história. Os alunos questionam o professor sobre o valor de se estudar história, como nos aponta a professor 4: “A questão ‘por que estudar História?’ revela que esse conhecimento está distanciado de sua realidade”. Ao questionarem o seu valor, eles apontam também uma problemática central de algumas vertentes da História que aparece no ensino: o seu distanciamento do universo que cerca o aluno que está nas nossas salas de aula.

Embora alicerçada por bases teóricas diferentes das que trazemos para o presente estudo, Smolka (2000) contribui para a reflexão sobre a relação linguagem/memória/história, quando nos diz:

A realidade psicológica, de natureza fundamentalmente social, é necessariamente mediada/constituída por signos. A palavra, como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possível no/pelo discurso. Assim, onde existe imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo, e mais particularmente, a palavra – *verbum* (p.14).

A linguagem traz para o espaço físico o que existe no mundo da vida como pano de fundo, a memória em sua face individual e social. Ou melhor, no seu aspecto intersubjetivo, a memória ganha corpo pelo ato de fala, torna-se materialidade, quando é transposta para o espaço da linguagem. Nessa materialidade, compõe os espaços sociais em seu todo, compondo deste modo também o espaço escolar, contexto de nosso estudo. Esse aspecto é fundamental na construção argumentativa desta pesquisa, pois acreditamos que a memória é constitutiva dos atores e é elemento operacionalizante do processo argumentativo no qual são avaliadas as pretensões de validade. Como a memória é remissiva, isto é, sua estrutura está ancorada no passado, recente ou remoto, reconhecemos seu papel fundamental para o ensino de história, que se constitui como o ensino do passado e, desta forma, constitui uma memória sobre o passado.

De acordo com Russo (2001):

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, 'coletiva', como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao 'tempo que muda', às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros (p. 94).

A alteridade, ao nosso ver, fundamenta um princípio importante no ato de fala e na ação comunicativa. Quando reconhecemos o outro como legítimo outro e a nós como legítimos outros também, podemos travar com esse outro um processo argumentativo. Porém, o pano de fundo que nos aproxima e possibilita o ato de argumentar é constituído de elementos oriundos da memória que nos forma desde o nosso nascimento e, assim, é um elemento contido no processo de racionalidade

comunicativo que, de acordo com a teoria habermasiana, é situada no mundo da vida que se constitui no todo social em que está inserida a memória intersubjetiva.

O pano de fundo cultural nos fornece elementos que servem como orientadores para nossa comunicação cotidiana; desta forma, a memória está inserida nesse espaço – o mundo da vida – trazendo elementos culturalmente construídos e que aceitamos como “verdades” e “valores”. Essas verdades e valores são elementos que instrumentalizarão nossa ação de comunicação diária e também quando estabelecemos um processo argumentativo.

A memória não é a reprodução de um passado com fidedignidade e, sim, uma representação do mesmo, isto é, quando lembramos o passado estabelecemos critérios de importância e/ou grandeza. Nossa memória é seletiva, escolhemos alguns elementos que a compõem e a eles privilegiamos, seja por fatores emocionais ou sociais. A memória é fugidia, flexível e socialmente composta. Alguns elementos são individuais ou também presentes na memória de uma sociedade e/ou valorizados por ela; isso faz com que determinado acontecimento tenha mais importância e por isso seja mais lembrado que outro, fazendo com que fique mais presente nas memórias. Conforme ilustra Bosi (2001):

Deixamos de ser, por um momento, os visionários da cidade antiga que só existia em nós, e que, de repente, ganha a sanção de uma testemunha: para ser uma lembrança coletiva, portanto uma realidade social. O mapa de nossa infância sofre contínuos retoques à medida que nos abrimos para outros depoimentos (p.413).

A memória partilhada ganha contornos e cores novas, frutos da partilha. Não é mais memória própria – propriedade individual – é memória nossa, com elementos construídos na coletividade. Essa relação dinâmica da memória se operacionaliza na linguagem, no ato de fala; corporificando a memória pela fala, estamos revisitando e construindo uma nova representação do passado, ou aprimorando ao já existente com fatos, cores, sons, cheiros e tantos elementos que fazem do lembrado algo vivo e dinâmico. A memória é dinâmica e em construção, pois quando a compartilhamos estamos relembando e refazendo o caminho de visita a sua origem. Todo caminhar novo traz novos conhecimentos, novos achados e promove também alguns

apagamentos, próprios do dinamismo da memória. Cada passo feito traz consigo elementos do presente, modificando o olhar e proporcionando novas impressões.

A História, como a memória, também é uma representação do passado, porém suas características a diferenciam, às vezes provocando um grave afastamento das duas – memória e História. Nossas reflexões tentam aproximar esses dois elementos e fazê-los dialogar no espaço da sala de aula de história. Embora uma citação extensa, vale a pena ler o que nos diz Montenegro (2001) sobre o assunto:

...enquanto a memória é múltipla, a história 'é uma e podemos dizer que não há senão uma história'; por outro [lado], a memória trabalha com o vivido, o que ainda está presente no grupo, enquanto a história trabalha e constrói uma representação de fatos distantes, ou mesmo onde ou quando se encerra a possibilidade de encontrar testemunhas daquelas lembranças.

[...]

Afinal, o vivido que guardamos em nossas lembranças e que circunscreve ou funda o campo da memória se distingue da história. Entretanto, se são distintos, arriscaríamos afirmar também que são inseparáveis. Afinal, compreendemos a história como uma construção que, ao resgatar o passado (campo também da memória), aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória". (p. 17)

A memória, desse modo, está presente cotidianamente na ação pedagógica própria do ensino de história, que tem, desde sua gênese, a promoção de uma memória muito vinculada ao nacionalismo e à construção de um sentimento de pertença a um espaço físico denominado nação, definido por Anderson como "comunidade imaginada". "*Esse processo é contínuo e sujeito a inúmeras invenções, reelaborações e disputas em torno dos aspectos que poderão servir para diferenciar uma nação de outras*" (GONTIJO, 2003, p.55).

Percebemos que as questões do nacionalismo ainda têm o seu lugar nas práticas pedagógicas do ensino de história nas séries iniciais, porém necessitamos ampliar as reflexões relativas a estas questões. Não podemos nos furtar a pensar, debater e operacionalizar o ensino de história e as suas diversas temáticas que perpassam a sociedade contemporânea.

Observamos que as questões relativas ao ensino de história nas séries iniciais são pouco debatidas, o apego à tradição do ensinar está muito calcado ao que esses professores sabem e aprenderam enquanto alunos; desta forma o nacionalismo, as

datas comemorativas e toda a tradição que circunda a história ensinada é o caminho que os professores sentem-se à vontade para percorrer. Pimenta (2002) escreve:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos signos sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (p. 19).

Acreditamos ser possível de fato um ensino de história nas séries iniciais que promova a desnaturalização da memória tradicionalmente veiculada a construção do Estado/Nação. Um ensino problematizador, que ajude o aluno a se perceber sujeito histórico em um processo dialógico. Destacamos, porém, que de fato os professores que atuam nesta etapa do ensino não são formados para trabalhar nesta perspectiva e a Academia também dedica pouquíssimos esforços à reflexão, problematização e viabilização de alternativas a tradição construída no espaço da história ensinada nas séries inicial.

Acreditamos que é emergencial pensar e buscar de fato estratégias para o ensino de história nesta etapa do ensino fundamental. As buscas por alternativas devem ser permeadas por um olhar atento às especificidades que esta etapa de ensino possui, e assim produzem sua identidade própria, diferente das reflexões acerca do ensino de história nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio e superior.

As salas de aula – no caso de nossa pesquisa, de história – nas séries iniciais têm em si vários monumentos à memória. A própria relação aluno/professor decorre de uma tradição historicamente construída e repleta de elementos ritualísticos. O ato de ensinar traz em si uma memória social que transpassa os muros do prédio escolar. A existência de uma memória social que estabelece o horizonte de cultura que alicerça o ato de ensinar faz da história ensinada mais do que o ensino de uma historiografia determina, faz da sala de aula de história um lugar de resgate de memória, de transformação e produção de novas memórias. O ato de falar, impregnado de memória, quando colocamos nossa prática baseada em uma ação comunicativa em uma tentativa de não coação, mas de democratização da fala, percebemos que elementos da memória, muitas vezes descartados, se fazem presentes na dinâmica argumentativa estabelecida por esta prática. As vozes, muitas vezes caladas, são expressas e trazem

para a materialidade as memórias silenciadas e colocadas no porão do esquecimento. Santos (1998) nos diz:

Halbwachs nos permite compreender que lugares da memória apresentam um poder – fixo em pedras, monumentos e construções arquitetônicas, mas presente também em rituais e comemorações – capaz tanto de impor a representação de um grupo sobre outros, quanto de abrir um espaço para que grupos oprimidos possam fortalecer suas identidades através da recuperação de traços da memória (p.10).

A memória é um espaço de incompletude, isto é, está sempre em transformação e construção. Cada elemento do presente transforma o que é lembrado do passado, transformando a memória. A memória tem sua temporalidade em constante prosseguir, ela não se fecha no tempo do acontecimento, pois está sofrendo a influência do acontecimento presente e influencia o presente com sua referência. Os lugares da memória e de datas comemorativas muitas vezes são ressignificados por grupos oprimidos e, ao fazer esta re-significação, recuperam traços de suas memórias e se tornam agentes de propagação de sua cultura. O trecho abaixo, que destacamos de Santos (1998), nos ajuda a pensar na incompletude própria da memória.

Memória, imagens, identidades construídas são sempre incompletas porque correspondem a uma multiplicidade de experiências vividas por indivíduos e grupos sociais que não se encontram parados no tempo, mas em contínua transformação (p.11).

A memória, na perspectiva que adotamos, caminha em um espaço socialmente construído e em constante transformação, por isso pode ser adjetivada como fugidia, flexível e coletiva, o que é próprio de sua incompletude. É pela linguagem que a memória ganha corpo, se encarna.

Na linguagem e pela linguagem é que se promove o que Habermas (2000) chama características transcendentais do mundo da vida. São estas características que garantem o prosseguimento das tradições e a integração dos grupos, bem como as normas e valores socializados pelas gerações que se sucedem, isto é, elementos constitutivos de uma tradição cultural que são passados para as gerações futuras e fundamentam sua visão acerca do mundo que as cerca. Formam, assim, um pano de fundo comum com seus diversos elementos culturais que operacionalizam a racionalidade situada e garantem a aceitação ou não de uma pretensão.

A linguagem dá materialidade à memória, mas não a aprisiona. Ela continua fugidia, flexível e coletiva, pois, quando a memória ganha o corpo da linguagem, sofre a ação dos atores que participam do ato de fala e logo é novamente reconstruída, ressignificada, reelaborada, mantendo aquelas características constitutivas.

O caráter perene da memória e também sua flexibilidade nos garantem os argumentos que utilizamos diante das questões que nos são apresentadas durante o nosso caminhar. A perspectiva transcendental do mundo da vida tem seu berço na memória social. Esta relação constante de releitura e ressignificação das tradições culturais garante a vida da memória social, pois possibilita seu dinamismo e contínuo viver.

Para concluir

A proposta de uma ação reflexiva entre o ensino de história e a memória é o grande desafio proposto por este artigo. Acreditamos que uma sala de aula calcada no diálogo pode fomentar a ação comunicativa e, pelo argumento, trazer para o espaço da sala de aula elementos próprios da memória e construtores da pretensão de validade existente no aluno.

O ensino de história escolar durante muito tempo esteve vinculado à promoção de uma memória específica, que favorecia uma elite relacionada ao poder vigente e a uma versão de nacionalismo que salientava uma concepção do “ser brasileiro”. Ainda podemos ver esta matriz pedagógica muito presente nas práticas do ensino de história nas séries iniciais, seja na memória de como ensinar das professoras, seja nos livros de história dirigidos a este público, que trazem consigo uma forte presença de uma versão ufanista da história.

Este artigo preocupou-se em apresentar uma relação possível entre memória e História no espaço da sala de aula de história nas séries iniciais. Destacamos as diferenças básicas entre os dois elementos centrais – memória e História – e o meio pelo qual acreditamos que a relação entre estes elementos pode ser construída. A possibilidade de relação entre memória e História nos aponta uma confluência com a teoria habermasiana e os aspectos em que a teoria da ação comunicativa pode contribuir como possibilidade de relacionarmos na história ensinada.

Ao destacarmos esta relação entre memória e história estamos promovendo uma ação de cunho reflexivo diferente do ensino de história em sua tradição que visava à propagação de uma versão do nacionalismo e à montagem e manutenção de uma memória oficial específica.

A conjugação da teoria habermasiana com as questões próprias da historiografia – a memória – pode parecer em um primeiro momento inusitado e até conflitante, mas acreditamos que esta articulação é uma via de mão dupla, ainda a sinalizar, mas que promete idas e vindas, ou melhor, argumentações profícuas e relevantes para pensarmos e analisamos a história ensinada.

Também não perdemos de vista que festejar, comemorar, é fundamental na dinâmica do espaço escolar. Gostaríamos de salientar que, ao lançarmos mão das datas comemorativas, também temos o desafio de pensar o tempo-espaço e que significado e signos estes festejos constroem. Não usamos este espaço como momento de denúncia: queremos destacar que é urgente pensarmos a disciplina história e os desafios que a contemporaneidade nos traz.

BIBLIOGRAFIA

BOSSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3^a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CABRINI, C. (org.). *O ensino de História: revisão urgente*. 5^a ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CARBONARI, M. R. *Que fazemos com a história?* In DAVIES, Nicholas (org.). Para além dos conteúdos de História. Niterói, EdUFF, 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. *A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural*. In CANDAU, V. M. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e história: a diversidade como “patrimônio sócio-cultural”*. In ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

GRUZINSKI, S. *Acontecimento, bifurcação e acaso... Observações sobre a história a partir das periferias do Ocidente*. In MORIN, Edgar (org.). *Jornadas temáticas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

_____. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3^a ed. São Paulo, Cortez, 2002.

POLLAK, M. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Rio de Janeiro, Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. *Memória e Identidade Social*. Rio de Janeiro, Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RICOEUR. Paul. *O passado tinha um futuro*. In MORIN, Edgar (org.). *Jornadas temáticas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

RUSSO, Hwnry. *A memória não é mais o que era*. In AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coordenação). *Usos e abusos da história oral*. 4^o ed. Rio de Janeiro, FGV, 2001.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos*. Ver. Brás. Ci., Out. 1998, vol. 13, nº 38. ISSN 0102-6909.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A memória em questão: perspectiva histórico-cultural*. Educ. Soc., Jul. 2000, vol 21, nº 71, p. 166-193. ISSN-7330.