

MEMÓRIAS DA HISTÓRIA ESCOLAR: o imaginário de egressos da educação básica de Florianópolis acerca das “datas históricas”

Flavia Gomes da Silva Riger*

Resumo

Este artigo é um fragmento da pesquisa “Ensino de História: memória e imaginário social”, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pretende-se, com ele, apresentar uma análise parcial das entrevistas realizadas com cinquenta egressos da educação básica de Florianópolis (SC), formados no ensino médio entre 1990 e os dias atuais. Essas entrevistas tiveram como eixo norteador as memórias a respeito do ensino de História ao longo da educação básica. O foco de análise serão as falas dos entrevistados relativamente à sua compreensão do que consideram “data histórica”. Para tanto, num primeiro momento, serão revisitados autores que contribuem para o aprofundamento teórico-metodológico de utilização de fontes orais na relação com a memória.

Palavras-Chave: Ensino de História. Memória. Fontes Oraais. Data Histórica.

Introdução

Neste artigo, objetiva-se apresentar uma análise preliminar da dissertação de mestrado “Ensino de História: memória e imaginário social”, que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A análise centrou-se nas falas de cinquenta egressos da educação básica de Florianópolis acerca do que consideram ser data histórica.

Num primeiro momento, faz-se uma análise a respeito da importância da renovação historiográfica, proposta pela Escola dos *Annales*, na execução de pesquisas que tenham por tema as memórias e os imaginários. Discute-se a importância da ampliação da noção de objeto de estudo do historiador, que levou ao alargamento da noção de documento.

Em seguida, são revisitados autores que abordam a relação entre memória e História; dentre eles, Loiva Otero Félix (1998), Jacques Le Goff (2003) e Eclea Bosi (1994). Também

são problematizadas a noção de memória individual e a de memória coletiva, dialogando com autores como Halbwachs (2006) e Michel Pollak (1989, 1992).

Como se trata de uma pesquisa que tem como material empírico entrevistas com cinquenta egressos da educação básica, reservou-se uma parte do artigo para abordar a utilização da História Oral como aporte teórico-metodológico, destacando a importância desse recurso ao dar voz aos que até então não haviam sido escutados.

Por fim, apresenta-se uma análise parcial dessas falas. Serão destacadas as datas mais mencionadas, procurando conferir se eles apresentam uma concepção de data histórica relacionada ao calendário nacional de feriados.

Conclui-se o artigo na direção da não-existência de uma memória coletiva unívoca. É possível dizer que existe uma memória coletiva parcial. A recorrência de menções à Independência do Brasil, a Tiradentes, à Proclamação da República e ao Descobrimento do Brasil, como representantes de datas históricas, indica que houve sim um trabalho de inculcação de uma memória coletiva a respeito das datas eleitas como históricas. Este trabalho foi feito tanto pelo ensino de História escolar, como também por outros mecanismos, dentre eles o calendário nacional de feriados.

A memória coletiva, no entanto, não é a mesma que perpassa os imaginários dos cinquenta entrevistados. Outras datas foram destacadas, dentre elas as relacionadas a suas vivências pessoais.

Esse aspecto demonstra, inclusive, a percepção, por parte deles, de que a História não é feita somente dos grandes feitos e de grandes homens do passado, mas que as histórias pessoais também têm tanta importância (ou até mais) quanto o feriado de 7 de setembro. Revelam uma compreensão de História feita por todos os sujeitos, e não somente por alguns eleitos.

A renovação historiográfica e a ampliação da noção de documento

Investigar a influência do ensino de História na construção das memórias individuais e/ou coletivas, tendo como material empírico entrevistas, só é possível em decorrência da renovação historiográfica, ocorrida a partir do século 20. Tal renovação foi proposta pela Escola dos *Annales*, fundada na França em 1929, por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956). Antes dessa renovação, com a Escola Metódica, o objeto de estudo do historiador se restringia aos fatos políticos do passado e, nesse caso, as fontes se resumiam a documentos

escritos, de preferência de cunho político oficial. Na perspectiva cultural, a História deixa de ser entendida como uma ciência que estuda os fatos passados e se torna a ciência que analisa as ações humanas no tempo.

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Nessa direção, houve uma ampliação no que se refere ao objeto de estudo do historiador. Em vez de tomar somente os grandes feitos de importantes personagens do passado, o estudo passou a considerar toda e qualquer ação humana no tempo. Sendo assim, para analisar essas ações humanas o historiador precisou de uma série de documentos, escritos ou não.

O advento da História Cultural possibilitou um alargamento da noção de documento. Vestígios arqueológicos, documentos escritos oficiais, diários, cartas, biografias, fotografias e memórias orais passaram a integrar a recente noção de documento.

Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida. Essa faculdade de apreensão do que é vivo, eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador. [...] Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador (2001, p. 65-66).

Corroborando Bloch (2001), Carlo Ginzburg (1989) destaca que o historiador pode ser comparado ao detetive, no sentido de que busca, na análise de qualquer vestígio, analisar uma determinada realidade social. Para Ginzburg:

a capacidade de reconhecer um cavalo defeituoso pelos jarretes, a vinda de um temporal pela repentina mudança do vento, uma intenção hostil num rosto que se sombreia certamente não se aprendia nos tratados de alveitaria, de meteorologia ou psicologia. Em todo caso, essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais (1989, p. 166-167).

Outro autor, que também se destaca nessa renovação do campo historiográfico, é Jacques Le Goff. A exemplo dos autores já citados, destaca que a transformação da ciência da História ocasionou uma revolução no que se refere à noção de documento. Para explicar o porquê da ampliação da noção de fonte histórica, o autor (Id., 2005, p. 15) ressalta que o foco de análise dos historiadores a respeito do objeto que merece ser analisado sofreu profundas alterações. Segundo ele, a história dos costumes passou a ser tão sedutora quanto a das batalhas.

Por conta disso, para tecer uma análise dos modos de se vestir e de comer de uma determinada época, os historiadores não se poderiam limitar aos documentos escritos. De acordo com Le Goff:

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, 2005, p. 36-37).

Toda essa transformação proporcionou a realização de pesquisas que tivessem como foco de análise memórias e imaginários, como é o caso da presente pesquisa de mestrado, da qual esse artigo é um fragmento. As falas de cinquenta egressos da educação básica de Florianópolis são os documentos que possibilitaram investigar memórias e imaginários concernentes ao ensino de história escolar. Nesta perspectiva, o objetivo é analisar o que esses cinquenta entrevistados compreendem como data histórica e que fatos, em sua visão, merecem ser listados como fatos históricos.

Relação entre história e memória e o retorno das fontes orais

Como se trata de uma pesquisa amparada teórica e metodologicamente pela História Oral, cuja matéria-prima são as memórias orais, é necessário tecer algumas observações a respeito dos conceitos de memória e de História, visto que não é incomum muitas pessoas incorrerem no erro de considerar que possuam o mesmo significado.

De acordo com Loiva Otero Félix (1998, p. 44), “a história capta e estuda memórias; constrói-se também com elas, mas História e memória não são sinônimos”. A autora não só enfatiza que existe uma diferença entre memória e História, como também destaca que a memória é um dos suportes da História.

Ainda com relação a essa diferença, cabe citar um trecho da obra “História e memória”, de Le Goff (2003, p. 471): “A memória, onde cresce a História, que por sua vez dela se alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. E aqui, mais uma vez, temos a ideia de que a História, enquanto produção de conhecimento, “se alimenta” da memória. Cabe destacar que a memória se encontra consubstanciada em todos os documentos, escritos ou não. Todos os vestígios de ações humanas, fontes de pesquisa dos historiadores, são portadores de memória, de representações de uma determinada época.

De acordo com Karen Worcman (2006, p. 10), a memória é “tudo aquilo que uma pessoa retém na mente como resultado de suas experiências. Ela é seletiva, seja um procedimento consciente ou não”. Ainda de acordo com a autora, a memória “não é um depósito de tudo que nos acontece, mas um acervo de situações marcantes”.

Neste sentido, o processo de rememoração não implica um resgate da memória. A memória não é um reservatório para o qual os sujeitos se voltam sempre que querem se lembrar de algo. O lembrar é um trabalho feito contantemente, pois, assim como o sujeito que lembra muda, as suas lembranças também mudam.

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

Cada memória individual é importante na compreensão da memória coletiva. Saber ouvi-las é uma maneira mais democrática de pensar e fazer a História; um exercício de respeito pelo outro e, conseqüentemente, de cidadania.

Falar em memória (individual e coletiva) é destacar teóricos como Maurice Halbwachs (2006), Pierre Nora (1993) e Michel Pollak (1989), referências para pesquisas neste campo. Pollak destaca que a memória é seletiva, e, portanto, construída, e que está sempre em disputa, passando por processos de negociação (POLLAK, 1992, p. 203-204). Também destaca que a existência de uma memória oficial implica o surgimento de memórias subterrâneas (1989, p. 4), assim como de mecanismos de “enquadramento” das memórias, utilizados por aqueles que têm o poder de controlar o que deve passar a fazer parte da memória oficial.

Embasando a metodologia da História Oral na apreensão das memórias e dos imaginários, Félix (1998, p. 35) destaca: “A memória é um dos suportes essenciais para o encontrar-se dos sujeitos coletivos, isto é, para a definição dos laços de identidade”.

De acordo com Halbwachs (2006), as lembranças são construídas no interior de um grupo e, sendo assim, a origem de várias idéias, reflexões, sentimentos que atribuímos a nós mesmos são, na verdade, inspiradas pelo grupo. “De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

As histórias individuais ganham importância na medida em que podem dizer algo sobre a produção de memórias coletivas. Se, de início, o foco dos historiadores eram as vidas de homens ilustres, aos poucos isso se modificou e todas as histórias de vida adquiriram importância. De acordo com Sabina Loriga (1998, p. 244):

A morte do herói não eliminou contudo a exigência de se estudar os indivíduos. Hoje a aposta não é mais no grande homem (conceito banido e às vezes desprezado), e sim no homem comum. Este último é o objetivo principal dos estudos sobre a cultura popular, dos trabalhos de história oral ou de história das mulheres. O caminho foi aberto, nos 60, por Edward P. Thompson que, em oposição tanto ao marxismo ortodoxo quanto ao estruturalismo, devolveu sua dignidade pessoal aos vencidos da história, às vítimas do passado. Desde então, a noção de experiência começou a erodir a de estrutura”.

A utilização de histórias de vida, a partir da memória oral, como fonte para a produção do conhecimento histórico, é um exercício do saber ouvir o outro. Durante muito tempo, somente eram ouvidas pessoas consideradas centrais para a história de um país, de uma cidade. Em 1975, foi criado no Brasil o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Nessa época, os

entrevistados se restringiam às elites políticas brasileiras. Só recentemente que os pesquisadores do CPDOC, envolvidos com a análise do movimento político-militar que deu origem ao golpe de 1964, voltaram a tomar o depoimento, por meio de entrevistas gravadas, dos diferentes atores que tiveram ligação com o movimento de 64, fossem eles políticos ou não (FERREIRA, 1994, p. VII).

A utilização de História Oral como aporte teórico-metodológico no trabalho historiográfico foi alvo de intensos estudos, dentre os quais podem-se destacar os de Paul Thompson (1992). De acordo com este autor, desde Heródoto até aproximadamente o século 18, o uso da coleta de evidência oral de testemunhas oculares foi recorrente entre os historiadores. É somente do século 19 em diante, quando a História buscava alcançar o estatuto de ciência, diferenciando-se das demais áreas do conhecimento, que começa a predominar a utilização de documentos tão-somente escritos e oficiais. Ou seja: muito antes da ampliação da noção de documento proposta pelos *Annales*, os historiadores já se utilizavam de memórias orais para produzirem História.

No entanto, a metodologia da História Oral só surgiu com essa expressão com o advento do gravador de fita K7, a partir de 1960. “O advento do gravador propiciou um método mais sistemático de coletar evidências de entrevistas” (THOMPSON, 1992, p. 97).

Ainda com relação à utilização de fontes orais, é importante salientar que esse método não é específico dos historiadores. Na verdade, iniciou-se com os antropólogos e seus estudos de campo, por meio da inserção direta em sociedades primitivas, com a finalidade de conhecê-las melhor. Posteriormente, foi adotado por outras ciências sociais, o que demonstra um diálogo e estreitamento de laços maior entre elas, dentre as quais a História, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia.

A novidade que se percebe consiste principalmente em reconhecer que a história oral constitui-se pela confluência multidisciplinar; tal como uma encruzilhada de caminhos, a história oral é um ponto de contato e intercâmbio entre a história e as demais ciências sociais e do comportamento, especialmente com a antropologia, a sociologia e a psicologia (LOZANO, 2002, p. 18-19).

Convém ainda destacar, no que se refere às críticas em relação à utilização de fontes orais, que toda fonte documental, escrita ou não, necessita de uma análise crítica por parte do pesquisador. Esse, utilizando-se do aporte teórico-metodológico da História Oral, produz fontes para a pesquisa e, obviamente, precisa assumir a tarefa da interpretação, com o devido cuidado de não atribuir à pessoa palavras e sentidos que ela não tenha proferido. Segundo

Alessandro Portelli (1997), trabalhar com história oral não é tão simples quanto parece. Existem diretrizes éticas que devem ser seguidas rigorosamente. Além disso, convém salientar, a respeito do processo de crítica e interpretação documental, que se compreende a história oral como uma metodologia.

assumimos a importância e pertinência dos arquivos orais, mas chamamos a atenção para o fato de que a história oral é apenas um método, e não um fim em si mesma. O depoimento oral construído com o auxílio do pesquisador torna-se uma fonte que será submetida à análise histórica como qualquer outra (FERREIRA, 1994, p. X-XI).

Entretanto, por mais que muitos historiadores já façam uso da metodologia da História Oral, ainda existem grupos que resistem em aderir a essa metodologia de pesquisa. De acordo com Thompson (1992), isto se deve principalmente ao fato de que muitos deles têm medo de modificar seus hábitos de pesquisa. O novo causa-lhes estranhamento e, conseqüentemente, recusa.

O fato é que a oposição à evidência oral baseia-se muito mais em sentimentos do que em princípios. Os historiadores da geração mais antiga, que detêm as cátedras e as chaves do cofre, ficam instintivamente apreensivos com o advento de um novo método. Isso implica que não dominam mais todas as técnicas de sua profissão. Daí os comentários despropositados a respeito de jovencinhos perambulando pelas ruas com um gravador na mão, e a preocupação com detalhes insignificantes para justificar seu ceticismo: geralmente (note bem) reminiscência a respeito da imprecisão da sua memória ou da de alguma outra pessoa. Além disso, existe – e não só entre os estudiosos mais velhos – um medo da experiência social da entrevista, da necessidade de sair do gabinete e de falar com gente comum. Mas o tempo abrandará a maioria desses sentimentos: o antigo será substituído; e um número cada vez maior desejará conhecer pessoalmente a experiência social e intelectual positiva da história oral (THOMPSON, 1992, p. 103).

A teia social é composta por múltiplas vozes, pertencentes a todos os segmentos sociais. A utilização de fontes orais requer um entendimento, por parte dos pesquisadores, de que toda pessoa tem uma história e essa história tem seu valor. O recurso às fontes orais possibilita que vozes, durante muito tempo silenciadas, sejam ouvidas, valorizadas. Corroborando Portelli (1997, p. 29), diante da pergunta acerca do por que fazer História Oral, a “impressão é a de que a fazemos, antes de mais nada, para nós mesmos, motivados pelo desejo e pela necessidade de ‘tentar aprender um pouquinho’ e de ‘conseguir com que as pessoas [nos] contem histórias’”.

Sendo assim, a coleta e análise das memórias dos egressos da educação básica de escolas de Florianópolis, formados entre 1990 e os dias de hoje, é um exercício de dar voz àqueles que até então não tiveram espaço na construção do conhecimento histórico.

Somente analisando trajetórias individuais é que o historiador terá a oportunidade de perceber até que ponto o trabalho de inculcação de uma memória coletiva, feito por aqueles que detêm o poder de produzi-la e divulgá-la como a única possível, foi aceito por todos os indivíduos.

Só assim, por meio de diferentes movimentos individuais, é que se pode romper as homogeneidades aparentes (por exemplo, a instituição, a comunidade ou o grupo social) e revelar os conflitos que presidiram à formação e à edificação das práticas culturais: penso nas inércias e na ineficácia normativas, mas também nas incoerências que existem entre as diferentes normas, e na maneira pela qual os indivíduos, ‘façam’ eles ou não a história, moldam e modificam as relações de poder (LORIGA, 1998, p. 249).

Além de possibilitarem uma maior aproximação com o objeto de estudo, as entrevistas propiciam a outros pesquisadores o contato com o material alcançado. Como bem destacou Verena Alberti, a respeito da importância da utilização da história oral:

O método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais e movimentos, conjunturas, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou testemunharam (ALBERTI, 2005, p. 18).

No tópico a seguir, é possível visualizar uma análise preliminar da memória dos cinquenta entrevistados, centrando o foco naquilo que consideram ser data histórica. Será que existe um consenso no que se refere a “datas históricas”? Os entrevistados destacaram as mesmas datas? Quais as mais lembradas? As respostas a essas perguntas proporcionaram analisar até que ponto teve êxito o trabalho de inculcação de uma memória coletiva acerca das “datas históricas”.

Sobre a existência de datas históricas e não históricas: uma análise preliminar

Uma das questões presentes no roteiro de entrevista era a seguinte: você acha que existem datas históricas e não-históricas? E quais você lembra?

Que objetivos se buscavam alcançar com a formulação dessa questão? Um deles era identificar as datas mais lembradas como pertencentes ao rol das “datas históricas”. Existiria uma memória coletiva a respeito das datas consideradas históricas? Será que os entrevistados, por exemplo, destacariam alguma que tivesse sido marcante em sua vida pessoal, como ingresso na universidade ou nascimento de um filho, ou conceberiam como “data histórica” somente as datas comemorativas do calendário nacional de feriados?

Quando a pergunta acerca da existência de datas histórias e não-históricas foi feita aos entrevistados, nenhuma delas era destacada para que eles as colocassem em ordem de importância, como feito na pesquisa desenvolvida por Jaqueline Aparecida Mendonça e Selva Guimarães Fonseca (2009). Nesta pesquisa, realizada com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, havia uma questão que pedia “aos estudantes que enumerassem as oito datas dispostas no questionário, segundo o critério de importância” (2009, p. 258).

Ao contrário desse procedimento, objetivou-se que os egressos da educação básica de Florianópolis se sentissem o mais livre possível para listarem as datas que considerassem históricas segundo seus próprios critérios.

Foram destacados diversos fatos, num total de sessenta. Alguns desses foram citados uma única vez, como a Semana de Arte Moderna de 1922, o suicídio de Vargas, as Diretas e o Impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Melo. Outros fatos, no entanto, apareceram nas falas de vários entrevistados, como o 1º de maio (citado por oito entrevistados), o Dia do Índio (citado por quatro entrevistados) e o Golpe Militar (citado por dois entrevistados).

No entanto, algumas datas foram recorrentes em suas falas, a respeito do que consideram ser data histórica. São elas: Independência do Brasil (citada por 32 entrevistados), Tiradentes (citada por 24 entrevistados), Proclamação da República (citada por 22 entrevistados) e Descobrimento do Brasil (citada por 20 entrevistados).

A partir desse primeiro levantamento, é possível constatar que nas falas da maioria dos entrevistados os exemplos de datas consideradas históricas são os que fazem parte do calendário nacional de feriados. Os relatos de boa parte dos entrevistados demonstram como o aparelho estatal, utilizando-se de diversos mecanismos (como os feriados nacionais e festas

cívicas), objetiva inculcar na população a ideia de que fazem parte de uma mesma coletividade, de um mesmo grupo e, por isso, possuem uma identidade nacional.

Cabe destacar que essa preocupação com a construção de uma identidade nacional esteve presente desde a declaração de Independência do Brasil, em 1822. Era preciso criar uma história nacional única, igual para todos. Um passado comum que afastaria o perigo dos regionalismos, agravado devido à amplitude do território nacional. Todos os brasileiros precisavam se perceber como pertencentes a uma mesma nação, possuidores de uma identidade comum. “Isso porque é esse passado [...] que constitui um dos maiores garantidores da coesão do grupo” (GOMES, 2009, p. 87).

Este processo de construção de uma memória coletiva é algo que requer empenho do aparelho estatal, o qual buscará se servir de vários meios para alcançar tal esse objetivo. Um desses meios é a difusão de uma memória coletiva sobre a História do Brasil por meio do ensino de História.

Foi assim que a história chegou à escola, no final do século XIX [...] como um procedimento para a criação de uma identidade, que se mostrou de grande efetividade para a formação da fidelidade aos estados modernos. [...] Essa é a função que a torna extremamente efetiva como instrumento para a criação de solidariedade e para a conformação de vontades, mas também para o controle das consciências (CARRETERO et al., 2007, p. 22).

A reflexão sobre o ensino de História no Brasil, ao longo do tempo, nos possibilita perceber o papel político que esta disciplina ocupou e ainda ocupa. Desde a sua constituição como disciplina, em 1838, no Colégio Pedro II (NADAI, 1993, p. 146), seu ensino esteve centrado na difusão de um ideal de brasileiro, de nação e de cidadão, com ênfase na exaltação de datas eleitas como importantes e de brasileiros considerados ilustres.

No caso dessa pesquisa, percebe-se que foi construída e difundida uma memória coletiva acerca da importância da Independência do Brasil, de Tiradentes, da Proclamação da República e do Descobrimento do Brasil, ensinados nas aulas de História nas escolas e comemorados anualmente por meio do calendário de feriados nacionais (à exceção do Descobrimento do Brasil, visto que não é considerado feriado nacional).

Essa estreita relação entre datas históricas e feriados nacionais aparece em mais momentos das entrevistas. Por exemplo, nas afirmações a seguir:

Não-histórico é o que não está no calendário (Entrevista 10, p. 3).
É bom porque assim ó, é tudo feriado! Então a gente lembra mais porque é feriado e não pelo fato histórico! (Entrevista 8, p. 5).

A maioria que o cara lembra é feriado (Entrevista 17, p. 4).
Principalmente as datas comemorativas né, feriados (Entrevista 38, p. 4).

As falas demonstram como os feriados nacionais têm um peso quando o assunto são as datas consideradas históricas. Além disso, é importante destacar que as comemorações anuais ocorrem na vida dos entrevistados tanto ao longo do período de escolarização quanto posteriormente. Sendo assim, o poder de inculcação de uma memória nacional por meio de feriados é ainda maior do que somente pelo ensino escolar. É maior também, não só porque as crianças e jovens os vivenciam no processo de escolarização, mas também os familiares. “Sob estas perspectivas, as comemorações cívicas possuíam um raio de ação educativa mais amplo, abrangendo familiares” (BITTENCOURT, 1992, p. 64).

Reforçando esta tese, que relaciona fato histórico a calendário de feriado nacional, temos os seguintes depoimentos:

Datas históricas são aquelas que são importantes pro mundo e pro país (Entrevista 23, p. 7).

A gente aprende o ensino de história a partir de grandes marcos (Entrevista 26, p. 4).

São as mais marcantes (Entrevista 34, p. 3).

Aquelas que marcam o mundo por um todo (Entrevista 38, p. 5).

Existem grandes feitos que são marcados (Entrevista 49, p. 5).

Dos cinquenta entrevistados, vinte e nove destacaram que compreendem por data histórica os grandes marcos, significativos para boa parcela da população. Para este grupo de entrevistados, para ser considerada histórica a data precisa ser lembrada por um grande número de pessoas.

Neste sentido, se a pesquisa procurou analisar as memórias e os imaginários dos entrevistados sobre a História ensinada, é fácil perceber que lhes foram transmitidas datas (os grandes marcos nacionais) que seriam representativas para a maioria da população. Isso demonstra o papel que tanto a disciplina História quanto o calendário oficial de feriados desempenharam na formação dessas pessoas, inculcando nelas uma memória coletiva sobre datas nacionais consideradas importantes. Data histórica estaria vinculada a grandes feitos, a grandes homens do passado.

Importa destacar que se datas históricas são grandes marcos, fatos que ficaram marcados na história e por isso são emblemáticos da história do País ou do mundo, isto

significa que há uma seleção de datas que devem ser lembradas pelo todo. É um processo de seleção que não ocorre sem conflitos e disputas.

Como bem abordou Pollak (1992), a instituição de uma memória coletiva não ocorre sem disputas. Grupos que não se sentem representados, por exemplo, pelo calendário nacional de feriados, lutam para que suas vozes sejam ouvidas e suas histórias sejam contadas e comemoradas. Um dos entrevistados apresentou um raciocínio que vai ao encontro da tese de Pollak:

As não históricas algumas agora fazem parte, que seria o Dia da Consciência Negra (Entrevista 10, p. 3).

Este entrevistado demonstra compreender que o calendário de feriados não é algo fixo. Ele é destinado às datas mais importantes, só que a cada dia novas datas adquirem o *status* de históricas e passam a integrar o seletivo grupo das datas comemorativas. Memórias até então tidas como “subterrâneas” emergem e se inserem na chamada memória oficial.

A Lei 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica do país. Complementando o estabelecido pela lei, o Parecer 3/2004 informa que esse procedimento legal ‘procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade’ (Parecer CNE, 2004, p. 2) (BITTENCOURT, 2007, p. 33).

Mesmo havendo uma memória minimamente coletiva acerca das datas consideradas históricas, haja vista o número de vezes que algumas delas foram citadas pelos entrevistados (Independência do Brasil, Tiradentes, Proclamação da República e Descobrimento do Brasil), suas falas demonstram a possibilidade de que novas datas integrem esse rol.

Outro exemplo dessa percepção é a fala de alguns entrevistados a respeito do que concebem como data histórica e não-histórica. Enquanto para alguns datas históricas são os grandes marcos, simbolizados principalmente pelo calendário nacional de feriados, outros sinalizam que é incorreto classificar uma data como não-histórica. Além disso, alguns deles manifestaram opinião de que todas as datas são data histórica e que fatos relacionados a vivências pessoais são tão históricos (ou até mais) quanto os feriados nacionais. Como exemplo, têm-se os seguintes depoimentos:

Não dá pra fazer um julgamento de uma data se é melhor que a outra pra responder. Acho complicado isso de julgar (Entrevista 1, p. 4).

Eu acho muito complicado dizer que algo é não histórico (Entrevista 6, p. 6).

Um dia pode ser histórico pra uma pessoa, mas não pro mundo inteiro (Entrevista 15, p. 4).

Depende a forma como tu vê a História. E para cada um têm datas históricas (Entrevista 17, p. 4).

Tudo é histórico! [...]Eu acho que todas as datas são históricas (Entrevista 18, p. 5).

Dia 29 de abril é uma data histórica? Pra mim é muito histórica! Porque é o nascimento da minha filha! (Entrevista 47, p. 6).

O primeiro dia que eu fui pra faculdade ou quando eu passei no vestibular [...]. Essas datas sim são muito mais importantes pra eles [os pais do entrevistado] (Entrevista 48, p. 9).

Estes depoimentos apresentam alguns aspectos bem interessantes, a respeito não só das concepções dos entrevistados acerca do que consideram ser data histórica, como também sobre suas concepções de História.

Primeiramente, é importante destacar que para alguns deles apenas a decisão de classificar um fato como não-histórico é algo complicado, visto que este ato implica julgamento de valor.

Além disso, a compreensão de que a data histórica, ainda que evento importante, não o é necessariamente para a grande maioria da população. Existem fatos importantes para pequenos grupos, como famílias, mesmo que não sejam comemorados nacionalmente.

Os exemplos de datas históricas mais citadas demonstram uma percepção de que, para ser considerada histórica, tem que ter importância para boa parte da população. Isso demonstra uma concepção de História baseada nos grandes feitos dos grandes heróis do passado.

Em contrapartida, em outros momentos, as falas dos entrevistados apontam para uma concepção de data histórica mais abrangente, em que constariam fatos relacionados às vivências pessoais de cada um. Uma percepção segundo a qual todos somos sujeitos históricos e, sendo assim, nossas histórias de vida possuem importância para a História (produção de conhecimento) e na história (transcurso da vida).

Algumas considerações

Este artigo objetivou analisar, por meio de entrevistas com egressos da educação básica de Florianópolis, se existe uma memória coletiva a respeito do conceito de datas

históricas. Pretendeu-se identificar o que os entrevistados compreendem como data histórica e quais delas mereciam ser destacadas por eles.

As análises demonstraram como, nas falas de boa parte dos entrevistados, perpassa a ideia de que data histórica são os eventos comemorados nacionalmente, que constam no calendário nacional de feriados. As datas mais citadas pelos entrevistados reforçam essa tese: Independência do Brasil, Tiradentes, Descobrimento do Brasil e Proclamação da República.

As falas dos entrevistados sobre as memórias e imaginários a respeito do ensino de História escolar ajudam a elucidar a importância dessa disciplina na criação de uma identidade nacional brasileira. O poder governamental, valendo-se de uma série de instrumentos, dentre os quais feriados nacionais, festas cívicas e também do ensino de História como disciplina escolar, alcançou no mínimo a meta de difundir uma memória comum aos brasileiros em torno de datas históricas.

Em contrapartida, alguns relatos apontam na direção de uma percepção de data histórica não relacionada aos grandes feitos dos grandes homens do passado, concepção que vai muito além do calendário oficial de feriados. Pois, ao citarem eventos de ordem pessoal, alguns entrevistados demonstram compreender que a História é feita pelos homens, os mais diversos, inclusive eles próprios.

Cabe destacar que algumas falas apontam não haver um repertório fixo de datas históricas. A todo instante, novas datas são acrescentadas ao rol de eventos que merecem ser lembrados em nível nacional. São datas que até então se enquadravam numa memória subterrânea e que, por uma série de disputas e reivindicações, passam a fazer parte da memória oficial. Neste sentido, há disputas e pressões para que outros eventos ganhem tanta importância para os brasileiros como, por exemplo, a Independência do Brasil. O resultado desses embates acrescentou muitas memórias ao rol de memórias coletivas, tais como o Dia da Consciência Negra, resultando num constante processo de reescrita da História.

As falas, as memórias e as ressignificações da vivência escolar dos entrevistados apontam a não-existência de uma memória coletiva única, mas de uma memória coletiva parcial. Mesmo que alguns eventos comemorados nacionalmente tenham sido destacados por mais da metade dos entrevistados, outros, como nascimento de filhos e ingresso na universidade, ligados a vivências pessoais, foram considerados tão históricos (ou mais) quanto o dia 7 de setembro.

E não só não existe uma memória unívoca a respeito do ensino de História, como não existe uma identidade nacional única, homogênea. Existe uma nova concepção de identidade nacional, que tem como palavra de ordem a diversidade. Somente uma História múltipla,

multifacetada, heterogênea, possibilitará que todos os sujeitos se sintam representados pela História.

MEMORIES OF SCHOOL HISTORY: the imaginary perception of egresses of the basic education of Florianópolis about “historical dates”

Abstract

This article is a fragment of the research “History Teaching: memory and social perspective”, which is being developed together with the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Catarina, and counts on the financing from the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Coordination of Personal Development in Higher Education). The purpose of this article is to present a partial analysis of interviews conducted with fifty egresses in basic education from Florianópolis (SC), graduated from high school between 1990 until the current days. These interviews were driven by the memories of History teaching during the period of basic education. The focus of analysis will be around the responses given in the interviews related to their understanding of what they consider to be a “historical date”. For such, at first, the authors who contributed towards the in-depth theoretical-methodological use of oral sources in relation to the memory were revisited.

Keywords: History teaching. Memory. Oral sources. Historical date.

Fontes

Entrevista 1. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 31 de março de 2010.
Idade do Entrevistado: 19 anos.

Entrevista 6. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 09 de abril de 2010.
idade do Entrevistado: 30 anos.

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

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

Entrevista 15. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 16 de abril de 2010.
Idade do entrevistado: 22 anos.

Entrevista 17. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 20 de abril de 2010.
Idade do entrevistado: 18 anos.

Entrevista 18. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 22 de abril de 2010.
Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 23. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 27 de abril de 2010.
Idade do entrevistado: 22 anos.

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

Entrevista 34. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 07 de maio de 2010.
Idade do entrevistado: 25 anos.

Entrevista 38. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 10 de maio de 2010.
Idade do entrevistado: 35 anos.

Entrevista 47. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 14 de maio de 2010.
Idade do Entrevistado: 36 anos.

Entrevista 48. Concedida a Flavia Gomes da Silva Riger. Florianópolis, 20 de maio de 2010.
Idade do entrevistado: 27 anos.

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

Referências

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BITTENCOURT, Circe. As “Tradições Nacionais” e o ritual das festas cívicas. IN: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 43-72.

_____. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensinar história em tempos de memória*. IN: _____ (orgs.). *Ensino de História e Memória Coletiva*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-52.

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

CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. *Ensinar história em tempos de memória*. IN: _____ (orgs.). *Ensino de História e Memória Coletiva*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-30.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e Memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1994.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOMES, Ângela Maria de Castro. *A República, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

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

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger e REVEL, Jacques. *A História nova*. 5. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas*. A experiência da microanálise. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 225-249.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coords.). *Usos e abusos da história oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 15-25.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História e Datas Cívicas nas Vozes de Jovens Estudantes do Ensino Fundamental. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 253-276.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. v. 13, nº 25/26. set. 92/ago.93. p. 143-162.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, dez. 1993. p. 7-28.

PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

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

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

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

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas*. A experiência da microanálise. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

THOMPSON, Paul. Historiadores e História Oral. In: _____. *A Voz do Passado: História Oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 45-103.

WORCMAN, Karen e PEREIRA, Jesus Vasquez (coords.) *História falada: memória, rede e mudança social*. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Recebido: 31/07/2010

Aprovado: 30/09/2010