



TÂNIA MIRANDA

ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA RECENTE:

A RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR NO BRASIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO

ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA RECENTE:
A RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR NO BRASIL

TÂNIA MIRANDA

Salvador, Bahia
abril/2006

Na condição de sobrevivente da resistência à ditadura militar no Brasil, dedico esse trabalho à memória daqueles que fizeram a história recente do país e, precocemente, perderam a vida em nome do que acreditavam.

PRIMEIRA PARTE

▪ NO LABIRINTO DOS MEUS CAMINHOS

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Jacques Lê Goff

Formada em História pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília-CEUB, em 1983, volto a Salvador, após 15 anos entre o Rio de Janeiro, São Paulo e, após a anistia política, em 1979, Brasília. Foram longos e difíceis anos de clandestinidade. Mas, se a militância política clandestina, durante o regime militar, de um lado atrasou em uma década a minha formação acadêmica, de outro, enriqueceu, e muito, entre outras tantas coisas, minha concepção de História, ou seja, uma História da qual não se é apenas vítima, mas, em qualquer situação, principalmente, protagonista.

Da minha volta a Salvador, em 1984, até a seleção para o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, em 2004, passaram-se vinte anos, durante os quais, além da minha inserção numa escola da rede privada de ensino, como professora de História, me envolvi intensamente na construção do Partido dos Trabalhadores-PT e, simultaneamente, numa igualmente intensa militância no Sindicato dos Professores do Estado da Bahia-Sinpro, do qual compus a diretoria entre 1990-1992.

Trabalhando em uma escola classificada como A, de acordo com o nível sócio-econômico dos seus alunos, me deparei com um modelo de ensino de História - já alvo de questionamentos, embora com pouca ressonância na prática do ensino básico de Salvador - baseado num conteúdo programático tradicional: a História eurocêntrica, linear, evolutiva, e, porque não dizer, fatalista. Os fatos ocorrem de tal modo, porque não poderiam ocorrer de outro, parecendo tratar-se quase que de uma predestinação dos deuses e orixás.

Estávamos em 1985, e o programa em seqüência cronológica alcançava a Proclamação da República no Brasil (1889) e o imperialismo europeu na África e na Ásia, no século XIX. Ou

seja, o modelo tradicional, baseado em projetos vencedores, realizados à revelia dos grupos humanos, na prática, encontrava-se a *100 anos de atraso*.

Nesta minha caminhada profissional, ouvi, certa vez, meu filho dizer: *Não gosto de História, ela só estuda a morte, só gente que já morreu. Gosto é de ciências, que estuda a vida*. Era a História entendida, por aquele pequeno estudante de 10 anos de idade, como passado e associada a uma nobre coleção de cadáveres. Estava na hora da virada.

Vivenciei, a partir daí, durante anos, inúmeras e longas discussões, dentro e fora do contexto escolar, sobre a conveniência, ou não, de se manter este modelo, no qual a *História Geral* descreve um processo único e evolutivo, marcado por grandes eventos e a *História do Brasil* apresenta uma visão olímpica de *biografias nacionais* definitivas e intocáveis. A história europeia é tomada como padrão de referência para as *histórias nacionais*, e o tempo cronológico é utilizado como critério explicativo dos acontecimentos, passando a idéia do *progresso* como direção inevitável da História. As mudanças históricas são conseqüências das ações de governantes e de *heróis*, moldados para legitimar essa história. A periodização obedece a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades.

E o século XX chegando ao fim. É a partir de 1996 (mais de duas décadas depois dos fatos), que a história da ditadura militar no Brasil se incorpora ao cotidiano da minha sala de aula. Isso quando, em 1982, a prova de História do processo seletivo para o ingresso na UFBA já cobrava tal conteúdo. Para quem viveu os bastidores desse fato histórico e para quem vinha desenvolvendo uma concepção do ensino de História na contra-mão do que estava posto, tratou-se de um grande desafio. Ousar com o diferente era uma imposição difícil de se ignorar. Sozinha, porém, não seria possível. Afinal, trabalha-se em grupo em departamento. Coletivamente, começamos a romper as amarras que nos ligavam a uma prática de ensino desconectada com as necessidades do contemporâneo.

Na minha prática pedagógica, arrisquei com o novo. Subvertendo o convencional, me libertei da rígida cronologia - mas sem ignorar a noção de tempo - passei a explorar a imensa riqueza da história oral, utilizando textos de memória, biografias, autobiografias, documentários, fotos, músicas, entrevistas. Por quê? Porque, ao se estabelecer um diálogo com todo esse

material, é possível romper a idéia da força e da preponderância de documentos *oficiais* ou formalmente escritos para o ensino da História. Ao trabalhar com testemunhos, não busquei levantar fatos isolados ou iniciativas individuais - os comportamentos coletivos é que, fundamentalmente, têm importância sobre o curso da História - mas recuperar ações, conflitos, rupturas e permanências de diferentes projetos de diferentes grupos sociais. Ao trabalhar com biografias, me foi permitido fazer articulações, estabelecer vínculos entre a história individual e a história social. Constatei que histórias de vida costumam atrair grande interesse, pois trazem os fatos da História para o reino do humano: com seus medos, paixões, erros e acertos, vitórias e derrotas. Ao usar imagens como fotos, ilustrações, charges, provoquei a discussão sobre o que é a imagem: ela é a expressão ou a representação da realidade histórica? Ao trabalhar com depoimentos fui ao encontro de diferentes visões. Afinal, me insurtei contra a idéia de que a verdade - a história - está pronta, faltando apenas ser apreendida. Vi que os caminhos possíveis são inúmeros. Apontamos algumas possibilidades.

Ao falar da ditadura lançando mão dessa metodologia de ensino, história oral, num primeiro momento, me senti até atordoada com a abundância de fontes. Fui perturbada com as perguntas dos jovens estudantes, que numa mistura de perplexidade e curiosidade, se sucediam sempre iguais: *É tudo verdade? Aconteceu mesmo? Como é ser e estar preso? E as torturas? E os seqüestros e assaltos? E as famílias dos desaparecidos?* Gratificante foi perceber o forte envolvimento das famílias, fazendo uma parceria com os seus filhos, passando a eles suas lembranças, suas memórias. Em muitos casos, pais e mães que viveram direta ou indiretamente os bastidores da Ditadura, seja do lado do opressor ou do oprimido, se surpreendem ao tomar conhecimento de que esse período da nossa História estava sendo socializado na escola e falam pela primeira vez sobre o assunto em família. Os depoimentos de muitos familiares de estudantes confirmam: eles, que viveram de alguma forma esse período, não o estudaram na sua trajetória escolar.

Emocionante foi acompanhar, durante uma aula, o nervosismo de uma estudante ao saber que, no mesmo local onde morava - Rua Minas Gerais, bairro da Pituba, Salvador-Ba - uma militante da resistência à ditadura militar, Iara Iavelberg, havia sido executada em 1971 num pequeno e antigo prédio de apartamentos. Outro prazeroso momento foi quando, ao discutir a hiperinflação que vivemos no governo de José Sarney, puxei pela memória dos meus alunos,

e eles lembraram que, ainda bem pequenos, iam ao supermercado com os pais para comprar leite em pó que estava racionado. *Ah! Quer dizer que eu estava fazendo história!* Eis, imponente, a história oral invadindo e ocupando seu espaço na sala de aula, quebrando o domínio quase soberano da fonte escrita.

E, por falar em memória, em lembranças e em Iara Iavelberg, com a palavra Ecléa Bosí:

Fui colega de classe de Iara Iavelberg, cuja vida e morte precoce e trágica impressionaram nossa geração. Ela estudou e formou-se conosco, dividimos o pão no recreio, discutimos idéias nas aulas. Muitos se lembrarão de sua figura magra, de um louro queimado, sua voz combativa. É um trabalho árduo esse, de recomposição, porque muitos traços de sua fisionomia requerem, para se completar, que se revivam nossa época de estudo, nossos ideais, nossos mestres, nossas leituras. Cada um de nós guardou dela uma conversa, um gesto, uma pequena lembrança preciosa. Procurei seu vestígio em caminhos que iam dar no sertão, em escarpas que ela subiu a pé; e que alegria senti numa venda à beira de estrada ao ouvir suas palavras repetidas por uma mulher que nunca a esqueceu!

Que interesses terão tais elementos para a geração atual? Encontrarei uma linguagem que comova as pessoas de hoje, para as quais seu nome pouco significa? As lutas pela memória, eis algo de que todos temos conhecimento de causa. (BOSÍ, 2004, 411).

Transformar um tema tão contemporâneo, como a resistência à ditadura militar, em conteúdo pedagógico para adolescentes, é, sem dúvida, um desafio, sobretudo porque as questões herdadas daquele período ainda estão muito vivas, com muitos dos seus atores históricos ainda atuantes na sociedade. E, ao trabalhar a História do tempo recente ou presente recente, o professor, a professora, não podem perder de vista que é contemporâneo de seu objeto, e, nesse caso, (...) *a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um melhor entendimento da realidade estudada (...)* (FERREIRA & AMADO, 1996, 24). O educador não pode fugir a este desafio.

Reconheço que essa minha ousadia se deu de forma empírica, muito mais pela percepção do que por embasamento teórico. A partir daí, fui cada vez mais sentindo necessidade de estudar

sobre essas minhas reflexões, preocupações e iniciativas. Daí surgiu o meu projeto de pesquisa: **No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente – a memória da resistência à ditadura militar no Brasil.**

Uma pesquisa que tem sua origem, exatamente, na história que ajudei a escrever coletivamente e à qual, por concepções sobre o que é História, seus métodos e práticas de ensino, entre outras razões, durante longos anos, estive fora do planejamento e, conseqüentemente, ausente da minha sala de aula.

Foi dentro dessa perspectiva que busquei verificar a presença/ausência da história recente através da temática – resistência à ditadura militar no Brasil – nos currículos em escolas do ensino básico: o papel do professor na configuração deste currículo, que acontece na sala de aula, é fundamental na mudança ou na permanência de modelos de ensino de História. Verificar a utilização da história oral, entendida como metodologia de ensino, tão necessária para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem quanto para elucidar movimentos sociais menosprezados pela história *oficial*. E, para isso, entrei em alguns espaços escolares e investiguei o local reservado ao ensino da história recente, particularmente, ao da resistência à ditadura militar no Brasil, da qual fui igualmente vítima e protagonista.

SEGUNDA PARTE

▪ NA TEIA DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA, DA PESQUISA, DA IMPLICAÇÃO

O passado não é o que passou, mas o que ficou dele.

Alceu de Amoroso Lima

(Tristão de Athayde)

Apresento este trabalho destacando, em primeiro lugar, o que ele significou/significa para mim em termos pessoais e profissionais. Eu o considero, ao mesmo tempo, um ponto de chegada por contribuir para que a história recente se faça presente efetivamente às nossas salas de aula e um ponto de partida por ser um estimulante convite para prosseguir produzindo conhecimento. Mergulhada nesse processo, me vi ultrapassando um caminho já conhecido, e por isso, seguro e confortável, e enfrentando um mundo teórico-metodológico pouco familiar e, portanto, ameaçador. Sem nenhuma queixa ou lamentação, admito que pesou em muitos momentos a longa distância entre a minha prática pedagógica e a teoria oriunda da Academia. Um pesado fardo que, alternando alegrias e sustos, tive que carregar. Esta pesquisa me deu a oportunidade, ímpar, de refletir sobre a minha prática pedagógica. E, por se tratar de processo, traz no seu bojo as marcas de suas limitações e deixa em aberto possibilidades de continuidade.

Nesse sentido, não é difícil concluir que não foram poucos os questionamentos e as dificuldades vivenciadas no decorrer dessa caminhada. Mas nem de longe imaginei o complicado problema que me aguardava: admitir ser, também, sujeito efetivo do objeto investigado, somado às tensas lembranças de quando trabalhei tal conteúdo com meus alunos. Se reconhecer que (...) *o processo de conhecimento, longe de colocar sujeito e objeto distintamente separados, envolve uma medida de interrelação e interdependência entre eles* (CARR, 1978, 63-64), imagine pesquisar o ensino de um período da história do meu país que conheci tão de perto! Fui obrigada a admitir. Qualquer teoria do conhecimento que estabeleça um divórcio litigioso entre sujeito e objeto levitará sobre o campo do empirismo. No entanto, não sabia que a tomada de consciência de tal problemática, o sentir na carne as suas implicações pudesse me trazer tantos conflitos e me envolver em tanta angústia.

Ninguém sai incólume de uma história de vida clandestina. História marcada pela esperança e pelo terror. A esperança em realizar o sonho de um mundo com direitos iguais para todos. O terror da ação repressora, em seu estado mais bruto. A ditadura matou e torturou companheiros com quem convivi, com quem lutei lado a lado. Não se pode esquecer. A minha geração resistiu bravamente. Parte dela tombou, tragicamente, no meio do caminho. Reviver essa história foi passar também por um processo de auto-conhecimento.

Relembrar, com imagens e idéias de hoje, foi imperativo. Através dessa minha pesquisa, rever o passado que ainda é parte do meu presente, me fez indagar: é possível ao investigador se esconder sob a máscara da imparcialidade? Eu não pude. Não posso. Aquele tempo também foi meu. Aquela luta também foi minha. Manusear um objeto, em que se é igualmente ator e testemunha, é estar em relação direta com ele. Fui levada a manter uma *relação física* com esse tempo, com esse tema. Estive implicada.

Implicação! O que vem a ser? Quais as suas variantes? Por que causa tanta polêmica e controvérsias?

Da mesma raiz grega *plek* = dobrar; os verbos latinos *implicare*, de *plicare*, significam dobrar; *in* é sufixo que indica para dentro. Implicar-se é um verbo reflexivo, pronominal, em que o sujeito da ação é, ao mesmo tempo, objeto. Implicar-se é estar dobrado, voltado para dentro. Estar implicado é estar envolvido, é se engajar, é abraçar, é autorizar-se, é deixar-se sensibilizar, é relação de desejo. Estar emocionalmente implicado com o objeto com o qual o pesquisador se identifica torna a angústia inevitável, pois o pesquisador implicado se observa também no tempo vivido. Como na implicação somos sujeito/objeto, isso requer, exige e pressupõe o desenvolvimento da capacidade de recolhimento/aproximação. Ruth Canter Kohn considera a implicação como *material-chave das ciências do comportamento*. (In: BORBA, 2001, 104).

René Lourau, dissertando sobre esse tema, nos fala que, contrariamente ao que dizem de Pasteur, ele, ao vestir o guarda-pó branco e entrar no laboratório, não se despia de suas crenças religiosas. *Nenhum ritual de desimplicação pode higienicamente evacuar (...) idéias fixas, convicções sem provas, toda uma familiaridade (...) com o campo de pesquisa*. Mas acrescenta que o processo de distanciamento também atua (ou pode atuar) a favor da

familiaridade e que (...) *a análise das implicações é a única a dar conta de um conteúdo real, cognitivo, à exigência (...) de distanciamento. Fenômenos afetivos, preconceitos, pré-noções, constituem um sistema de referência já estabelecido(...)*. Essa é uma das marcas de uma pesquisa *espontânea*, ou seja, realizada a respeito da prática profissional ou da vida da qual o pesquisador fez ou faz parte. (In: BARBOSA, 1998, 115-116).

Implicação/distanciamento são irmãos siameses assim como lembrança/esquecimento são dois processos correlatos. Lembramos e esquecemos em função de nossa história de vida. Enganam-se aqueles que acreditam encontrar, nesse gênero de pesquisa, supostas facilidades, ausentes em outros modelos de investigação.

Implicação/recolhimento. O historiador Marcos Napolitano nos lembra que o professor ou pesquisador deve se posicionar, mas é preciso evitar anacronismos, ou seja, o julgamento das ações e idéias do passado sem o cuidado de levar em conta os valores, processos e configurações específicas do período e da sociedade estudados. Apesar de parecer o contrário, nem sempre é fácil encontrar *mocinhos* e *bandidos* ao longo do processo histórico e explicar a história pela luta do *bem* contra o *mal*. Muitas vezes, esse jogo mais mascara do que esclarece sobre as estruturas e processos históricos. (NAPOLITANO, 2004, 169). Todo cuidado é pouco. Para mim, nessa pesquisa, em especial.

O desafio estava posto. Foi enfrentando-o que aprendi as especificidades do *pensar historicamente*. Foi vivendo-o que percebi a riqueza das constantes revisões e reflexões que fiz acerca da minha trajetória como trabalhadora em Educação. Foi encarando-o, com a memória perpassada por lembranças marcadas pela tensão, pela dor, pela alegria, pela esperança, que vi certezas perturbadas, garantias desfeitas, modelos desprogramados, antigos monumentos demolidos. As reflexões, que acompanharam todo o processo dessa pesquisa, me esclareceram dúvidas, reafirmaram certezas, colocaram em cheque outras certezas, suscitaram novas dúvidas em um movimento que se configurou dialético. E, no meio desse turbilhão de descobertas/redescobertas, nos passos dados, às vezes seguros, na maioria vacilantes, pelos labirintos dessa pesquisa, reafirmo antigas convicções revolucionárias. Mas, como o velho personagem do filme *A Casa dos Espíritos*, que décadas depois retorna à mesma fazenda onde a sua história começou, sentencia num revelador nostálgico olhar sobre aquele ambiente: a fazenda não é mais a mesma. Nem ele. Nem eu.

Memória, história, pesquisa, implicação. É seguindo por essa trilha que decido identificar, através de nomes fictícios, os professores e as professoras que tão gentilmente me concederam entrevistas e me acolheram em suas salas de aulas, bem como as escolas, que, com muito boa vontade, me abriram as portas para essa pesquisa.

A escolha desses nomes, porém, não foi aleatória. Busquei nomes que se relacionam com o tema da minha pesquisa. Pretendi chamar a atenção para atores sociais de movimentos organizados por setores não privilegiados da sociedade, e que são tradicionalmente excluídos da história oficial - e consequentemente da maioria dos livros didáticos -, ou, quando lembrados, são relegados à condição de bandidos derrotados pelos corajosos mocinhos, numa história típica da luta entre o *bem e o mal*. E, como derrotados, devem ser condenados ao silêncio e ao esquecimento.

Pensei na importância de, em contraposição ao discurso hegemônico predominante, lembrar que a memória do nosso país é plural, e que (...) *vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E nesse jogo, muitas vezes, o esquecimento vem ganhando a partida.* (ORÍÁ, 2002, 139). Nesse sentido, qualquer oportunidade de dar voz aos excluídos históricos não deve ser desperdiçada.

Finalmente, na condição de sobrevivente da resistência à ditadura militar no Brasil, aproveito essa pesquisa para prestar minha homenagem à memória daqueles que fizeram a história recente do país e, precocemente, perderam a vida em nome do que acreditavam. E também abraçar aqueles que continuam perseguindo o sonho de construir um mundo justo.

✓ QUANDO A HISTÓRIA RECENTE É POLÊMICA

O governo Lula já é História? De acordo com certas historiografias, sim. Mas, por que tanta resistência para se estudar o tempo presente, a história recente, no sistema educacional moderno?

Gabriel Monod, Charles Seignobos, Charles Langlois e outros positivistas que fazem parte do grupo que consagrou a divisão quadripartite da História, construída com base na história européia, diziam que o historiador deveria ser apartado de todo engajamento nas questões

político-ideológicas do seu tempo, do contrário, estaria sujeito a erros e distorções, próprios da proximidade do presente. (NAPOLITANO, 2004, 164-165).

A fundação da revista *Annales* em 1929, e a criação da VI Seção da École Pratique de Hautes Études em 1948 dão impulso a um movimento de transformação no campo do conhecimento histórico. E, nas últimas décadas do século XX, o panorama historiográfico sofreu significativas mudanças em todo o mundo. Essas mudanças são desdobramentos de um movimento de dupla face: a revalorização de uma *velha história* – a história política – e a valorização de uma *nova história* – a história do tempo presente. Essa *nova história* não comunga com a busca desesperada de almas mortas. Ao contrário, ela vai ao encontro de seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas. Partilha, portanto, com aqueles cuja história ele narra às mesmas categorias essenciais, às mesmas referências fundamentais.

No Brasil, a partir da década de 80 (1980), as discussões sobre as relações entre passado e presente e o rompimento com a idéia que definia o objeto histórico como algo incapaz de ser interpretado a partir do presente abriu novos caminhos para o estudo/ensino da história recente. A intimidade, a familiaridade com esse objeto, ao invés de constituir-se um problema, passa a ser encarado por muitos como um instrumento capaz de facilitar o entendimento e aumentar a capacidade de intervenção-transformadora da realidade. Ou seja, não tropeçar diante do que se pensa ser obstáculo - a proximidade – e, até mesmo, utilizá-la para melhor alcançar resultados. A expansão dos debates sobre a memória e suas relações com a História e o tempo presente passam a oferecer chaves para re-leituras do passado, segundo as necessidades do presente, e atendendo a diferentes interesses de momentos e/ou grupos sociais. Nessa perspectiva que explora o casamento entre memória e história, as relações entre passado e presente são redefinidas num permanente recomeçar e num constante desfazer.

Abre-se a porta ao contemporâneo. O estudo historiográfico, metodológico, epistemológico dos tempos atuais continua – agora a passos largos - a ser desbravado. É preciso registrar a dimensão e o impacto do som e da imagem, sobretudo televisiva, na potencialização da presença da história recente, como também o fato de que quando (...) *universitários e intelectuais inauguraram o costume das análises imediatas na imprensa, no centro dessa*

abundância de revistas e periódicos do pós-guerra, foi a vez da Universidade de patentear o presente. (CHAUVEAU,1999, 13).

A denominação *histoire du temps présent* (*história de tempos presentes*), do historiador francês François Bédarida, é a que parece mais adequada. Há quem pergunte: o que define o conceito de história do tempo presente? A época em que vivemos e de que temos lembranças? A presença viva de protagonistas interagindo com o tempo do historiador, como testemunhas vivas do passado? Qual evento-chave deve ser adotado como marco inicial da história recente? O período que remonta à última grande ruptura como, por exemplo, no Brasil, o golpe militar de 1964? Ou ainda: o tempo presente é o período no qual ocorrem eventos que pressionam o historiador a revisar o significado que ele dá ao passado? São os próprios historiadores franceses que respondem à essa questão, a partir de um caloroso debate terminológico sobre duas expressões correntemente empregadas: história próxima e história do presente. A primeira acaba sendo nomeada para responder às questões dos últimos trinta anos, e a segunda deve englobar os cinquenta ou sessenta últimos anos. (CHAUVEAU, 1999, 27). O estudo do tempo presente ganhou até reconhecimento acadêmico institucional, com a criação do *Institut d'histoire du temps présent*, no CNRS (Centre Nationale de Recherche Scientifique) em 1980. (NAPOLITANO, 2004, 168).

O entendimento da importância, da necessidade e da função social de se estudar a história recente conquista adeptos. E esse processo estimula a revisão de posições quanto à obrigação da distância no tempo, do não engajamento, da não implicação para/da análise histórica, e demonstra que o estudo do passado, incorporado ao presente, abre novos temas e abordagens para pesquisadores de outros períodos da história recente. Contribui para fornecer os instrumentos básicos para o estudante compreender o passado, situando-se em sua época. E, fundamentalmente, expressa que a ausência desse conhecimento no espaço escolar traz consequências para/na formação de um cidadão crítico, autônomo e consciente dos problemas do seu tempo, na medida em que essa ausência pode redundar em comportamentos e atitudes de alienação frente aos problemas e acontecimentos sociais da atualidade, como, por exemplo, individualismo e falta de participação política. Além disso, reforça a convicção de que se trata de um instrumento indispensável para a transformação da realidade social, com a qual não apenas convivemos, mas, principalmente, ajudamos a construir. Não se transforma aquilo que não se compreende.

As minhas reflexões sobre o ensino da História tem consonância com as discussões que já vinham ocorrendo desde o final da década de 70 (1970), após o início do processo de abertura política, quando se verifica a emergência da teoria curricular crítica no Brasil, com a explosão, em todo o país, de uma literatura pedagógica de cunho mais progressista. (MOREIRA, 2001, 15). Nesse período Michel de Certeau já afirmava:

(...) é impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio; ou sonhar com uma renovação da disciplina que seria assegurada apenas pela modificação de seus conceitos, sem que haja uma transformação de situações estabelecidas. A partir daí, (...) impõem-se uma “repolitização” das Ciências Humanas: não se conseguirá dar conta dessas ciências, ou permitir seu progresso, sem uma “teoria crítica” de sua situação atual no interior da sociedade. (In: LÊ GOFF E NORA, 1976, 22).

A historiadora Elza Nadai, em aula ministrada em 22 de julho de 1985 durante o XIII Simpósio da Associação Nacional de Professores Universitários de História, realizado em Curitiba, já alertava para a necessidade de mudança do fio condutor do ensino de História:

Partindo-se da realidade social contemporânea recupera-se facilmente a relação da história com a vida do homem e, por extensão, com a sociedade em movimento. Desta forma, o interesse e a motivação do aluno podem ser provocados mais facilmente. Um dos aspectos mais criticados na forma tradicional de se ensinar história refere-se justamente ao desinteresse do aluno devido, sobretudo, à desvinculação do conteúdo com sua realidade e vida. (NADAI, 1985, 113).

É oportuno, ainda, lembrar o material produzido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luíza Erundina (1989-1992), propondo, para o ensino de História, a superação da tradicional hierarquia entre produção e reprodução do conhecimento (respectivamente na Universidade e na Escola de ensino básico), e colocando-se na defesa de uma linha definida a partir da experiência concreta:

O que propomos, (...), é trabalhar de forma a estabelecer uma relação de ir e vir entre passado e presente, recuperando diferentes projetos e caminhos, procurando apreender a construção da memória na própria constituição dos sujeitos, abrindo novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico produzido. (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, s/d:16).

✓ ITINERÁRIO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Foi no contexto das lutas burguesas na França, do século XVIII, que a idéia de Educação universal, gratuita, leiga e obrigatória entra em pauta e a História surge como disciplina curricular no interior do sistema público de ensino, cabendo a ela, enquanto tal, (...) *buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente bem como dos objetivos de sua luta* (NADAI, 1985, 106). Enquanto isso, no Brasil, o ensino da História teria seu lugar assegurado, após a Independência em 1822, sob a influência desse pensamento liberal francês. Ou seja, a disciplina nasce – embora com ênfase para a História Sagrada, seguindo a tradição jesuítica - identificada com a história européia.

Com a República, deu-se ênfase, sobretudo, ao ensino da História Universal e, em 1920, com a Reforma Sampaio Dória, a obrigatoriedade do ensino de História do Brasil foi estabelecida. A ênfase explicativa dos acontecimentos centrava-se no indivíduo. A História era resultante do espírito aventureiro e heróico que, por graça do acaso, explode de tempos em tempos entre os homens, produzindo grandes feitos. Os acontecimentos não têm relação entre si. À ação organizada e articulada nos movimentos históricos, não se dá importância. Desconhecem-se os interesses de grupos e de classes como os verdadeiros motores da História. O movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente: o indivíduo, e de uma única instância: o político. O culto aos *heróis* e monumentos dedicados a determinados momentos da história do país, bem como a instituição de feriados nacionais, conquistava terreno, ainda que os nomes e as datas consagradas não representassem nenhum significado para a grande maioria da população, pois, como se tratava de símbolos representativos do poder constituído, o cidadão comum não se reconhecia neles.

Mas foi a partir da Reforma de Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde, em 1931, que o ensino da História do Brasil começa a ganhar espaço. Em que pese a preocupação com a pesquisa da história nacional, já presente desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico, em 1838, o ensino priorizava a História Universal. O currículo proposto por essa Reforma apontava para a necessidade de estudar-se História do Brasil e da América, no contexto da História Universal. Ou seja, sem vida própria, a História do Brasil estava apenas incluída na disciplina História Universal. O conteúdo muito extenso, obedecendo a uma rígida ordem cronológica, fazia com que o programa não fosse cumprido, ficando de fora, justamente, aquele referente ao Brasil e à América. Lamentavelmente – melhor dizer, ironicamente - essa realidade de 75 anos atrás, (1931) **permanece** dramaticamente atual. O **NÃO DÁ TEMPO** sobrevive como a chave mágica explicativa para a ausência da história recente em nossas salas de aula. Durante esta pesquisa, essa expressão foi dita e repetida com muita naturalidade e, paradoxalmente, com muito pesar por professoras, professores, e coordenadoras. *É uma pena. Não dá tempo, fazer o quê?*

A década de 80 (1980) anuncia mudanças. A produção historiográfica, já há anos abundante foi se renovando e se revisando na tentativa de encontrar novas abordagens e novos rumos. Temas, até então não privilegiados pela historiografia tradicional, começam a se tornar objetos de pesquisa e de reflexão dos profissionais de História, o mesmo ocorrendo com a metodologia da pesquisa histórica, tão influenciada pela objetividade positivista. O próprio ensino de História, enquanto um dos instrumentos responsáveis pela formação da memória do estudante, foi sendo questionado, e a Escola debatida. É exatamente nesse contexto de mudanças que dou início a minha trajetória profissional na área de Educação.

✓ **TRILHAS PERCORRIDAS NESSA PESQUISA**

O problema dessa pesquisa – **se e como a história recente se incorporou ao cenário do ensino de História** – foi investigado através da temática: **a memória da resistência à ditadura militar no Brasil**. Considerei tanto o conteúdo quanto a metodologia utilizada, com ênfase na importância da história oral para tal processo de ensino e aprendizagem. Enfim, discuti tanto a concepção quanto a prática do ensino da história recente.

A opção por uma pesquisa qualitativa se deu por acreditar que, uma análise a partir do cotidiano, com as suas múltiplas referencialidades e possibilidades, permite uma maior compreensão sobre a concepção, a prática e as implicações para a transformação da realidade do ensino de História hoje.

Considerando ainda que o passado histórico, para ter sentido, só pode ser visto através dos olhos do presente e à luz de suas problemáticas, e que, por isso, esse passado, de alguma forma, está ainda vivo no presente, que refleti sobre as barreiras que têm impedido que a história recente faça parte do cotidiano das nossas salas de aula. E/ou quando se faz presente, via de regra, mantêm no silêncio as vozes dos movimentos de resistência. Esse foi o principal foco de interesse deste trabalho.

Dentre as diversas formas de pesquisa qualitativa, escolhi fazer uma análise a partir da investigação de três espaços de aprendizagem. Dois de minha prática pedagógica - uma Escola da rede privada de ensino da cidade de Salvador e o Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê-UFBa - e o terceiro, fora do meu âmbito de trabalho, uma Escola da rede pública de Salvador, tendo como base o conteúdo programático de História – e a sua aplicação na temática em questão - além de discutir as concepções que norteiam a prática do ensino de História.

As duas Escolas de ensino básico – a privada e a pública - estão localizadas na cidade de Salvador-Ba, no mesmo bairro, próxima uma da outra mais ou menos três quilômetros. A Escola privada possui uma clientela de elevado poder aquisitivo. Nessa pesquisa recebeu o nome de **Colégio Carlos Marighella**, em homenagem ao líder comunista, assassinado, aos 58 anos, pelos agentes do DOI-Codi-SP, em 04/11/1969.

Carlos Marighella, 40 anos de militância, nasceu em Salvador-Ba em 05/12/1911. Aos 18 anos ingressou no PCB, estudou engenharia na escola Politécnica da Bahia. Conheceu a prisão, em Salvador, pela primeira vez em 1932. Em 1936, no Rio de Janeiro, foi novamente preso. Voltou ao cárcere em 1939. Muito torturado acabou isolado no presídio da ilha de Fernando de Noronha durante seis anos. Conquistou a liberdade em 1945 e representando a Bahia, foi eleito para a Assembléia Nacional Constituinte de 1946. Logo após o golpe militar de 1964 é preso pela quarta vez. Libertado, rompe com o PCB e em defesa de ações armadas contra a ditadura, funda a ALN em fevereiro de 1968, deflagrando as primeiras operações de guerrilha urbana. Na noite de 04/11/1969, Carlos Marighella foi surpreendido por uma emboscada na Alameda Casa Branca, em São Paulo. Com o fim da ditadura foi construído um marco no exato local em que foi assassinado. (Miranda & Tibúrcio, 1999, 39-47).

Na escolha da Escola pública, entre outros fatores, influiu o fato paradoxal de estar localizada no mesmo espaço – uma área nobre da cidade - da Escola privada escolhida. Diferentemente da Escola privada, abriga uma população de baixa renda. Será chamada neste trabalho de **Colégio Eduardo Leite**, em homenagem ao militante comunista, morto sob tortura, aos 35 anos, nas mãos da equipe do delegado Sérgio Fleury no Deops/SP, em 07/12/1970.

A via-crúcis de Eduardo Collen Leite, militante da ALN, conhecido como Bacuri, durou 109 dias. Preso em 21/08/1970, no Rio de Janeiro, foi interrogado em vários centros de tortura da Marinha, do Exército e da Polícia Militar entre o Rio de Janeiro e São Paulo. Esteve na Casa da Morte, sítio clandestino localizado em Petrópolis/RJ, para onde eram levados os presos políticos considerados, pela repressão, de maior importância. Sua mulher, Denise Crispim, também detida, foi libertada em função do seu avançado estado de gravidez. Na Itália, onde se refugiou, deu a luz a Eduarda. No dia 08/12/1970, o corpo de Bacuri foi encontrado nas imediações de São Sebastião, litoral norte do Estado de São Paulo. Com hematomas, escoriações, cortes profundos, queimaduras, dentes arrancados e os olhos vazados. No dia anterior, o embaixador da Suíça no Brasil havia sido seqüestrado no Rio de Janeiro por outra organização armada – a VPR – e o nome de Eduardo com certeza estaria na lista dos presos políticos, cuja libertação seria pedida em troca do diplomata. Eduardo não chegou a conhecer sua filha Eduarda. (Miranda & Tibúrcio, 1999, 56-58).

No que diz respeito às duas Escolas de Salvador, essa pesquisa aconteceu a partir dos seguintes passos: conhecimento dos projetos pedagógicos interdisciplinares, dos recursos multimídia utilizados, do livro didático adotado, da análise dos planejamentos, da comparação desse planejamento com o que foi realmente concretizado. Durante o andamento da pesquisa, realizei entrevistas com duas professoras e um professor de História, acompanhei aulas, e analisei processos de avaliação.

Já no Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê-UFBA, tratou-se de uma Oficina realizada com cinquenta professores-estudantes do curso, sobre a temática da pesquisa, quando foram discutidas questões do tipo:

- se e por que o ensino da história recente é/foi importante para a formação intelectual e profissional dos professores-estudantes;

- se o contato com o assunto em questão se deu através da escola, da família, de amigos, de livros, da imprensa, do cinema, da TV, do engajamento em partido político;
- se e de que forma o movimento de resistência à ditadura foi abordado;
- como a temática trabalhada faz parte do cotidiano de cada um, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

✓ LUGARES POSSÍVEIS DA MEMÓRIA COLETIVA

Quero dar uma sepultura digna para os meus filhos, diz Julieta Petit da Silva, 83 anos, mãe de desaparecidos da Guerrilha do Araguaia. Quase 30 anos após o final da guerrilha, apenas os restos mortais da filha, Maria Lúcia, que havia desaparecido em 1972, aos 22 anos, estão sepultados no jazigo da família, após terem sido reconhecidos pela Unicamp. *Falta ainda Jaime, desaparecido aos 29 anos, e Lúcio, desaparecido aos 31*. Segundo ela, à dor da perda dos três filhos, soma-se ainda a angústia pela falta de informações sobre as circunstâncias, datas e locais em que as mortes ocorreram. (FOLHA DE SÃO PAULO, 24/07/2003, A-9, adaptado).

Relembrando aqui as palavras de Pierre Goubert – *Quanto a esta larga parte do século XX que eu vivi, sinto-a, sobretudo através de minhas lembranças, minhas reações vivas e minhas duras análises (...)* (In: CHAUVEAU, 1999, 75) – trago para a atualidade um pouco da memória da resistência à ditadura militar no Brasil, associando-a à minha prática pedagógica, na qual me apoio ao investigar, nesta pesquisa, por onde anda o ensino da história recente. Contrariando o formato dos manuais didáticos e a abordagem de um modo geral adotada por professoras e professores de História, que tratam a ditadura militar, sobretudo do ponto de vista político-econômico, investigo o lugar que a resistência ocupa na história da Ditadura.

Ao penetrar nessa máquina do tempo, me vejo em um universo onde os fatos históricos resolvem-se, sobretudo a partir das decisões de estadistas políticos, universo, que é o *habitat* natural do modelo de história tradicional, calcado em grandes eventos e em projetos vencedores, com seus imortalizados *heróis*. E a história cultural, do cotidiano, das mentalidades, enfim, a história social? Esta não se impõe. Trabalhar a história social não seria a maneira de articular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes

de grupos e de classes sociais silenciados? O modelo de história tradicional, impõe um cenário em que as massas populares, as pessoas de carne e osso, quando aparecem, são meros figurantes. Essa avaliação é corroborada pelas dificuldades que encontrei em abrir espaço para o ensino do passado recente sob a ótica da memória social. E essa realidade vivida por mim, continua presente ainda hoje. Encontrei-a nesta minha pesquisa. Vejamos um pouco do que observei num dos espaços investigados.

A professora da oitava série do **Colégio Eduardo Leite** será chamada por mim de **Sônia Angel**, em homenagem a militante da ALN, presa e assassinada, aos 27 anos, por agentes do DOI-Codi/SP e Rio de Janeiro, após ser torturada com requintes de crueldade, em 30/11/1973.

O Calvário de Sônia Angel é o título do livro escrito por seu pai, coronel da reserva do Exército João Luiz de Moraes. Ele narra que após tentar obter informações em várias dependências do Exército, utilizando-se de amigos e conhecidos de farda, recebeu advertências diretas para que encerrasse a sua busca. Em uma ocasião, por meio de um advogado, fez chegar suas indagações ao general Adyr Fiúza de Castro, então comandante do DOI-Codi/RJ. Após a visita o advogado entregou-lhe uma lembrança inusitada enviada pelo general: um cassete da Polícia do Exército. Durante anos, o presente ficou guardado, simbolizando um mistério. Muito tempo depois, quando tomou conhecimento das circunstâncias do assassinato da filha, o coronel entendeu o recado do general. Sônia, antes de ser fuzilada em São Paulo, tivera os seios arrancados e fora estuprada com aquele cassete. (Miranda & Tibúrcio, 1999, 116-120).

Professora Sônia, uma simpática mineira, 41 anos, cursou todo o ensino básico em Escola pública. Na condição de filha de militar, conviveu com constantes mudanças de Estado. Por isso, iniciou o curso de História em Brasília numa Faculdade privada – Centro de Estudos Unificado de Brasília-CEUB – e o concluiu em Salvador, pela Universidade Católica de Salvador-UCSal, em 1990. Trabalhou durante dez anos em Escola privada e há seis anos trabalha na rede pública. Além de História já lecionou Geografia e Filosofia. Atualmente, no **Colégio Eduardo Leite**, leciona na oitava série do curso fundamental e alterna aulas de História com aulas da disciplina *Sócio-histórico-cultural-identidade*, que, de acordo com ela, *foi criada com o objetivo de resgatar a auto-estima do adolescente, pois discute-se a sua realidade, como drogas, aids, sexualidade, estatuto da criança e do adolescente.*

Nascida em 1963, cursou todo o ensino básico no período da ditadura militar e não estudou absolutamente nada de história recente ou presente. Revela um fato curioso: *Na minha escola em Brasília, o equivalente ao ensino médio havia um curso técnico em administração.* Neste curso, estudou Matemática Financeira, Legislação, História Econômica. Não estudou Física, Química, Biologia, Geografia. Para o vestibular, encontrava-se totalmente despreparada. Fez curso pré-vestibular e *estudei sozinha*, diz ela. Foi no cursinho que despertou o interesse por História. E continua: *História recente tenho lembranças de ter estudado na Faculdade. Já aqui na UCSal no fim do curso, último semestre.*

Filha de militar, família numerosa - 11 irmãos - reconhece ter recebido educação familiar e religiosa muito rígidas. Relembra rindo: *Os quartos tinham beliches, toalhas e lençóis eram marcados com os nomes de cada um de nós, até copos e pratos tinham a nossa identificação. Havia horário para tudo. Era uma ditadura. Depois que meu pai morreu eu tive dificuldade de conviver com a liberdade.*

Nas diversas aulas nas quais tão gentilmente permitiu a minha presença, constatei o excelente relacionamento afetivo da professora Sônia com seus alunos. Fez daquele espaço um ambiente agradável. Nos olhos e no sorriso dos alunos percebia-se prazer de estar ali. Meiga e sempre bem humorada, para cada um tinha uma palavra de carinho e incentivo. Até as *brincas* eram acompanhadas de alguma brincadeira. Parecia estar pedindo desculpas por ter que chamar a atenção de algum aluno.

Nas aulas de História do Brasil observadas, a professora Sônia, usou a metodologia conhecida como **linha do tempo**, baseada numa galeria de *grandes homens* – os presidentes da República – e suas *ações administrativas*. Nessa **linha do tempo**, esteve ausente menção às condições de vida e de trabalho da imensa massa de indivíduos anônimos que viabilizou essas *grandes realizações*.

Sobre minha outra pesquisada: Á professora do terceiro ano do **Colégio Eduardo Leite** darei o nome de **Dinalva Oliveira Teixeira**, em homenagem à militante do PCdoB, desaparecida, aos 29 anos, na Guerrilha do Araguaia, em 1973.

Dinalva – mais conhecida como Dina – nasceu em Argoim, município de Castro Alves, na Bahia, estudou Geologia na Ufba, foi líder estudantil e casou-se com o colega Antônio Carlos Monteiro Teixeira, também desaparecido. Mudaram-se para o Rio de Janeiro, antes de irem para o Araguaia, integrar a guerrilha organizada pelo PCdoB. Foi destacada guerrilheira muito combativa criando-se um mito sobre o seu nome na região. Atuou como professora, parteira e foi a única mulher da guerrilha a ocupar o cargo de vice-comandante de Destacamento. Foi vista pela última vez em 25 de dezembro de 1973, quando tinha 29 anos. Depoimento do coronel da Aeronáutica, Pedro Cabral, à revista Veja de 13 de outubro de 1993 e à Comissão de Representação Externa da Câmara Federal faz referência a uma guerrilheira grávida que teria sido morta. Há também comentários de moradores da região que fazem referência à gravidez em estado adiantado de Dina. (Miranda & Tibúrcio, 1999, 186).

Professora Dinalva leciona História no terceiro ano do ensino médio, tem 40 anos e 21 de profissão em Educação, dos quais 10 anos foi lecionando em uma Escola da rede privada. Estudou, simultaneamente, Filosofia na UCSal e História na UFBA, concluindo a primeira graduação em 1989 e a segunda em 1991. Baiana, nasceu em 1964, ano do golpe militar.

Estudou em Escola pública até o ensino médio. História recente só na Faculdade. Diz sentir uma sensação de perda e muita tristeza ao lembrar: *A história que eu aprendi ressaltava os heróis em uma linha positivista. Não havia preocupação com a participação do povo. Era a história da burguesia, os heróis burgueses. Na Inconfidência Mineira não se fala sobre o povo que foi usado. É só Tiradentes herói da burguesia. Havia muitas datas para decorar.*

Afirma que, quando entrou na Faculdade para fazer o curso de Filosofia em 1985, não se trabalhava Karl Marx, acrescentando que *não se podia questionar muita coisa. Até para organizar o Diretório Central dos Estudantes-DCE era difícil.* No curso de História era a mesma coisa. Na família, não era diferente. A pressão era grande por parte do pai que a alertava sempre para os cuidados sobre o que falar e com quem falar. *Ainda ouço meu pai dizer: fique só no curso de História, Filosofia é perigoso e não vai dar em nada.* Como Filosofia saiu do currículo, e o seu lugar foi ocupado por Organização Social e Política do Brasil-OSPB e Educação Moral e Cívica-EMC, quem fazia Filosofia ia ensinar História. Ou seja, para seu pai ela desperdiçava tempo cursando Filosofia. Revela um dado interessante: *na minha casa ouvia que comunista comia crianças. Tinha medo. Só na faculdade soube que isso não era verdade, foi uma invenção.*

A professora Dinalva utiliza o mesmo formato de **linha do tempo** da professora Sônia. Ou seja, sua **linha do tempo** é recheada de nomes e ações administrativas. O cidadão comum não tem vez nem voz. Portanto, igualmente distante dos lugares possíveis da memória coletiva. Isso ocorre exatamente quando a história da resistência à ditadura militar no Brasil vem ocupando cada vez mais amplos espaços na grande mídia. É constante a divulgação de informações sobre a luta de familiares e ex-companheiros das vítimas daquele período que, desde meados de 1970, buscam incansavelmente informações sobre seus parentes e amigos, mortos ou desaparecidos. Organizados em comissões e contando com o apoio de setores da sociedade civil, especialmente entidades voltadas para a defesa e promoção dos direitos humanos, revolvem as cinzas, ainda não apagadas, desse passado recente.

Coincidentemente, quando minha pesquisa começava a acontecer – 2004 - a sociedade brasileira relembra os 40 anos do golpe militar de 1964. Escolas, Universidades, imprensa, cineastas, congresso nacional, instituições políticas as mais variadas, traziam para a *ordem do dia* o fato e suas histórias. No governo do presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, vítima do período, a atuação do secretário de direitos humanos, Nilmário Miranda, também um ex-presos político do regime militar, foi essencial para que o teor de documentos secretos sejam revelados e ossadas sejam desenterradas, na tentativa de dar um pouco de luz a essa história recente.

Várias Faculdades da cidade lembraram o 1964 em grande estilo, em especial a Faculdade Jorge Amado, que dedicou três dias a discussões desse fato histórico com palestras, mesas redondas, projeção de filmes, documentários, e depoimentos de ex-presos políticos. Posteriormente, uma revista, fruto dessas atividades foi lançada por esta Faculdade. Os 40 anos do golpe, mereceu semelhante evento, num dos espaços investigados nessa pesquisa, **Colégio Carlos Marighella**: Um projeto pedagógico multidisciplinar foi realizado e será objeto de avaliação na terceira parte desta dissertação. Lamentavelmente, a história recente que está no planejamento do Departamento de História para o segundo ano do ensino médio desta Escola, não é ensinada formalmente, de acordo com o depoimento do próprio professor do **Colégio Carlos Marighella** que será aqui identificado pelo nome de **Sérgio Furtado**, em homenagem ao militante de esquerda, morto sob tortura aos 21 anos, no Rio de Janeiro, em 11/07/1972.

Sergio é baiano nascido em Serrinha. Era estudante de Economia da Universidade Federal da Bahia quando, em 1969, entrou na luta clandestina, ligando-se ao MR-8. Foi preso, juntamente com Paulo Bastos em 10/07/1972, no bairro da Urca no Rio de Janeiro, por agentes do DOI-Codi/RJ, para onde foram levados e torturados. Há versões de que Sergio e Paulo teriam percebido o cerco feito pelos órgãos de repressão na Urca e tentaram escapar como passageiros de um ônibus. Os policiais bloquearam a única saída do bairro, revistando todos os veículos. Em um deles, prenderam os dois jovens. Desde então estão desaparecidos. Seus pais souberam de sua prisão por telefonema anônimo, em 24/07/1972, e iniciaram uma desesperada procura. Nada conseguiram. (Miranda & Tibúrcio, 1999, 424-425).

Professor Sérgio, natural de São Paulo, formado em História, em 1985, aos 33 anos, pela Pontifícia Universidade Católica-PUC-SP, ensinou naquele Estado tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada. Hoje, leciona no ensino médio – primeiro, segundo e terceiro anos – no **Colégio Carlos Marighella** como também em curso pré-vestibular.

Conhecido e respeitado professor de História da cidade de Salvador, é admirado pelo profundo conhecimento da disciplina e pela capacidade de oratória. Envolve e encanta a todos quando está com a palavra. Extremamente querido pelos estudantes. Uma palavra, dita por uma adolescente no decorrer da minha investigação, define todo o carinho que eles dedicam a esse mestre: PERFEITO.

Aluno de Escola pública na cidade de São Paulo, ao falar da sua relação com História, o professor Sérgio informa que, no ensino básico, a história recente não fez parte da sua vida escolar. Na Escola em que estudou, História e Geografia se alternavam. Eram os Estudos Sociais: na quinta e na sétima séries estudava Geografia e na sexta e oitava estudava História. No ensino médio História só entrava no programa do primeiro e do segundo anos. Lamenta: *se dependesse do que me foi ensinado de História na escola básica eu não teria cursado História. Era tudo muito factual. Não guardo boas lembranças.*

Da Faculdade, o professor Sérgio fala com entusiasmo. Dois professores merecem o destaque do entrevistado: o de Economia, um ex-exilado político no Chile, tendo integrado inclusive o governo do presidente Salvador Allende, e o de Sociologia. Incrível! Nenhum professor de História quando o curso era exatamente de História. Foi nas disciplinas Economia e Sociologia que o nosso professor trabalhou a história recente, incluindo aí a ditadura militar,

que estava dando seus últimos suspiros. *Com os professores de História trabalhei a divisão clássica - Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea – sem história recente.*

As revelações do professor Sérgio me remetem às lembranças de duas professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê-UFBA:

Quando estudante, meu contato com a ditadura militar foi quando trabalhei a música de Geraldo Vandré, Pra não dizer que não falei de flores, com a professora de Língua Portuguesa. Desse assunto na escola ficou só essa lembrança. (Alessandra-Irecê).

Não me lembro de ter estudado esse assunto nas aulas de História. Lembro que, indiretamente, em conteúdos de Língua Portuguesa, porque nos livros de literatura sempre se fala em exilados, presos políticos e censura, ao se referir a determinados compositores, escritores e poetas. O gosto pela literatura acabou me colocando em contato com a luta desses revolucionários brasileiros. (Jaíres-Irecê).

Retomando o professor Sérgio, o período em que estudou na PUC-SP - 1981-1985 – foi marcado por uma intensa efervescência político-cultural. Com a lei da anistia de 1979, os exilados da ditadura voltavam ao país e, como ainda não podiam lecionar nas Universidades federais, iam para as Universidades privadas. Intelectuais do calibre de Florestan Fernandes e Otávio Ianni que haviam sido *banidos* da Universidade de São Paulo-USP, Paulo Freire e Paulo Sandroni que haviam passado pelo exílio no Chile, são lembrados com emoção pelo ex-aluno da PUC. Debates sobre a história presente eram constantes. Em 1984, relembra o professor Sérgio, ocorreu uma grande atividade envolvendo a PUC e a USP, em que se discutiu temas como as Diretas-Já. *Participei de evento com Jacob Gorender que dissertou sobre escravismo colonial – tema de livro de sua autoria – mas falou também da ditadura, da sua militância no Partido Comunista Brasileiro-PCB e no Partido Comunista Revolucionário Brasileiro-PCBR. Foi a primeira palestra pública do gênero no período.*

Considerando a precariedade do ensino nas nossas Universidades, seja pública ou privada, não posso ocultar a inveja que senti desse professor. Fazer o curso de História num ambiente repleto de estrelas de primeira grandeza é sem dúvida um grande privilégio. Não posso

igualmente ocultar a nostalgia que tomou conta de mim. Exatamente no mesmo período eu estava fazendo o meu curso de História em uma Faculdade privada de Brasília e a realidade era tristemente outra. Alguns professores eram oficiais do exército brasileiro. O máximo que conseguimos foi ter Paulo Freire como nosso paraninfo. E foi, literalmente, o máximo.

Voltando aos 40 anos do golpe militar no Brasil, no **Colégio Eduardo Leite**, a data passou despercebida. Ouvi da professora Sônia: *O aluno tem que correr atrás, a mídia está aí para isso. Falo sempre para o meu aluno que também se aprende História lendo jornal e assistindo TV e que ele não pode deixar tudo a cargo da Escola. NÃO DÁ TEMPO.* No entanto, na aula em que, através de uma **linha do tempo**, apresentou o período, o aniversário do golpe sequer foi lembrado. Tal situação outra vez me remete ao depoimento de Jardim-Recê: *Nasci em 1975, portanto minha vida escolar se dá basicamente quando a ditadura já havia acabado. No entanto, nunca ouvi falar desse assunto na escola. Agora em 2004 quando a imprensa deu muito destaque ao aniversário dos 40 anos do golpe militar é que me liguei. Assisti a um programa na televisão sobre o assunto, me interessei e li o livro “Brasil: nunca mais”.*

✓ MEMÓRIA COLETIVA: É PRECISO QUE SE DÊ TEMPO

Inevitável voltar ao passado com os olhos do presente e sob o peso da História. A ditadura militar deu forma extremada à violência do Estado. Ao aumentar a sanha repressiva, a ditadura fez crescer, também, em vários grupos de esquerda, a certeza de que o único caminho para combatê-la seria através de ações armada. A impossibilidade de participação institucional, legal, empurrou uma parte daqueles que se opunham ao regime para o caminho exclusivo das armas.

Eram aqueles anos em que Che Guevara saiu de Cuba e esteve em “nenhuma parte”, armas na mão pelo Congo. Ou, depois, na Bolívia, quando – morto – passou a estar em todas as partes: nas barricadas dos estudantes no maio de 1968 na França, na Alemanha, no México ou nas duas maiores cidades do Brasil. (TAVARES, 2005, 212-213).

Trata-se de um paradoxo. A morte de Che Guevara em 8 de outubro de 1967 era o sinal que apontava para a falência, naquela conjuntura, dessa forma de luta. Parte da esquerda brasileira, ao desconsiderar esse relevante dado, parte para o ataque de peito aberto. E quando a luta se desloca para o terreno da clandestinidade, os embates se dão exatamente onde o inimigo é mais forte. Tratava-se, obviamente, de uma luta desigual e de uma opção que, desconsiderando, entre outras coisas, a correlação de forças, custaria inúmeras vidas. Mas era impossível perceber isso antecipadamente, com os olhos da época.

O furacão guerrilheiro que varreu as Américas nos anos de 1960 e 1970 inaugurou atos praticados pela esquerda que devem – assim como os de direita - ser expostos sem subterfúgios. Foram, sem dúvida, ações exemplares, mas é necessário salientar que totalmente isoladas das massas: atentados a bombas, assaltos a banco, seqüestros de diplomatas, assassinato de policiais e elementos das Forças Armadas, guerrilha urbana e rural.

O quadro com as informações disponíveis (até porque a caixa-preta da ditadura ainda não foi totalmente decodificada) sobre o saldo dessa *guerra*, de acordo com Jacob Gorender no seu clássico *Combate nas Trevas*, foi, aproximadamente:

Cerca de 50 mil pessoas com passagem pelas prisões por motivos políticos; cerca de 20 mil pessoas submetidas a torturas físicas também por motivos políticos; 320 militantes de esquerda mortos pelos órgãos repressivos, incluindo 144 dados como ‘desaparecidos’; centenas de baleados em manifestações públicas, com uma parte incalculável de mortos; mil acusados mais 11 mil indiciados em 800 processos judiciais por crimes contra a segurança nacional; milhares de exilados; 780 cassações de direitos políticos por dez anos com base em ato institucional; incontáveis reformas, aposentadorias e demissões do serviço público por atos discricionários. (GORENDER, 1987, 235).

O jornalista e escritor Zuenir Ventura, no seu antológico *1968 o ano que não terminou*, de forma poética, recupera a memória desses atores sociais:

Esses nossos ‘heróis’ são os jovens que cresceram deixando o cabelo e a imaginação crescerem. Eles amavam os Beatles e os Rolling Stones, protestavam ao som de Caetano, Chico ou Vandrê, viam Glauber e Godard,

andavam com a alma incendiada de paixão revolucionária e não perdoavam os pais – reais e ideológicos – por não terem evitado o golpe militar de 1964. Era uma juventude que se acreditava política e achava que tudo devia se submeter ao político: o amor, o sexo, a cultura, o comportamento. (VENTURA, 1988, 15-16).

Serão mesmo esses jovens os *terroristas* que povoam versões oficiais e que, mesmo na década de 90 (1990), continuavam sendo nomeados dessa maneira por manuais didáticos? Ou são homens e mulheres que se deram a uma causa de corpo inteiro, adotando a forma de luta que lhes pareceu mais acertada? Esses atores sociais são, na sua grande maioria, jovens que enfrentaram a clandestinidade, a tortura, a morte brutal, resistindo à opressão.

Lamentando a não valorização do ensino do passado recente, cabe perguntar: o que sabem as últimas gerações que passaram pelos bancos escolares e a juventude brasileira sobre esses homens e mulheres que não se dobraram diante da violência do Estado e arriscaram a vida em nome do que acreditavam? A oposição não foi apenas armada. A resistência ocorreu em várias frentes. A música de protesto, por exemplo, ocupou seu espaço na luta contra a ditadura. O que sabem, então, as novas gerações sobre,

(...) um grupo de jovens entre 18 e 25 anos que liderava uma revolução, sem uso de palavras de ordem, uniformes e armas. Somente poesia e violão. (BELTRÃO, 2005, 73).

O que sabem sobre Chico Buarque de Holanda que,

(...) Ao chamar Benvinda, a mulher amada, podia estar saudando-a como podia estar saudando a chegada da liberdade, da democracia. Cantando o amor à mulher, cantava política. No deslocamento de sentidos do discurso amoroso, disseminava o contra-discurso. (BELTRÃO, 2005, 74).

E, para aqueles que pensam que tudo não passou de uma romântica aventura, (...) *romantismo não era deformação ou vício, mas virtude plena.* (TAVARES, 2005, 213). Os depoimentos, para essa pesquisa, dos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê-UFBa

são reveladores. Gerações e mais gerações sequer ouviram falar do assunto no espaço escolar. Suas lembranças são lembranças de ouvir conversas em família.

A ditadura militar e a oposição a ela não foi um fenômeno exclusivamente doméstico. Dentro do contexto da conjuntura internacional bipolarizada – capitalismo X socialismo - a América Latina foi sacudida, simultaneamente, por regimes similares, não se conhecendo, ao longo da nossa História, uma política de boa vizinhança tão eficaz entre os governos da região, quando se tratou de exterminar, com requintes de crueldade, grupos sociais, cujas vozes e ações iam de encontro ao *status quo* estabelecido. Atravessando fronteiras e até o Atlântico, adentrando o velho mundo, a repressão brasileira, segundo o escritor Emiliano José, (...) *teria assimilado os ensinamentos das polícias de Israel, Inglaterra, EUA e Alemanha, onde oficiais brasileiros foram aprender como lidar com adversários políticos.* (EMILIANO JOSÉ, 1997, 68). Nos manuais didáticos trabalhados e consultados, não foi encontrada sequer referência sobre a conexão entre os países do continente, para pôr fim a resistência às ditaduras militares.

É preciso salientar que a ditadura militar no Brasil repousa hoje na galeria dos fatos negativos da nossa História. Não se ouvem mais, como antigamente, expressões do tipo: *revolução de 1964* - habilidosamente renomeada de *movimento democrático de 1964*. No entanto, a história desse período, a história da resistência, **quando dá tempo**, se faz presente no espaço escolar, mas, ocupa cantos obscuros da sala de aula. Repete-se o que aconteceu, por exemplo, com a luta contra a ditadura do Estado Novo.

É lamentando que constatamos que a resistência à ditadura militar ainda é uma região de sombras, apesar de uma numerosa e comovente historiografia, produto de opções corajosas de sobreviventes e de historiadores que vêm procurando recuperar sua memória, lutando pela devassa dos arquivos secretos, escancarando e desmascarando histórias e versões. Já se passaram décadas, e essa história continua em aberto. Será preciso esperar que as feridas cicatrizem, que se torne passado longínquo, para deixar de ser apenas uma nota de rodapé útil para aprovação no vestibular, para que se **dê tempo** e só assim chegar efetivamente as nossas salas de aula?

TERCEIRA PARTE

▪ NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO/NO ENSINO DE HISTÓRIA

Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história.

Conceição Cabrini

Nessa linha de trabalho, que agora analiso, baseada num conteúdo programático tradicional, a história recente é relegada a um futuro distante e incerto. E quantos argumentos foram utilizados nas discussões que vivenciei durante muitos e muitos anos!

- O passado recente está ainda muito vivo na memória da sociedade e corremos o risco de tratá-lo de forma emocional e passional.
- A história recente é muito complexa para jovens tão imaturos.
- É assunto demais para o aluno estudar.
- O passado é mais importante. O presente ele aprende depois.
- **A história recente ainda não foi escrita, portanto não pode ser ensinada.**
- **Não está no livro didático adotado.**
- **NÃO DÁ TEMPO.**

Na contra-mão desses argumentos, no entanto, começava a se explicitar, por parte de alguns pedagogos e alguns professores e professoras, sinalizações que apontavam para a necessidade de se quebrar o gesso que envolvia essa concepção do ensino de História, conectados que estavam com a nova ordem do dia das discussões que já vinham ocorrendo, em diversos espaços educacionais, facilitada pelo processo de abertura política e traduzidas, inclusive, em trabalhos publicados. Essas preocupações, portanto, já estavam na estrada, a caminho, mas encontravam forte resistência.

Nesse contexto, chamo atenção para o argumento que muito me intrigou – **a história recente ainda não foi escrita, portanto não pode ser ensinada** -, e que tem me instigado, e por que não dizer, fustigado a investigar as razões da velha convicção de que História é passado, portanto, não tem (nem pode ter) elo com o presente. Essa (in)compreensão sobre o que é

História, entre tantas outras razões, impede: a apreensão do objeto de estudo por meio da relação presente-passado-presente; o diálogo entre os conhecimentos que os estudantes adquirem de modo informal e os saberes escolares; a inclusão da realidade do estudante na História ensinada e a valorização e o aproveitamento de toda e qualquer experiência histórica vivida por ele; que o jovem estudante chegue a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo. É o antigo e famoso divórcio entre a Escola e a Vida que se expressa na grande despolitização do ensino de História. (CABRINI, 1986, 21-22). Ignora-se que o conhecimento do passado é dinâmico e sempre dependente dos homens que o lêem, relêem e reinterpretam constantemente e que, através de lentes contemporâneas, novos dados e enfoques contribuem permanentemente para a construção/reconstrução do conhecimento histórico.

Insisto: como falar que a História não foi escrita, por isso não pode ser ensinada, quando, entre infinitas razões, nos encontrávamos em plena revolução tecnocientífica? E a inquestionável importância da mídia como um dos grandes apelos da atualidade que o professor, ao desenvolver conteúdos, não pode ignorar? Como deixar de reconhecer o impacto da imagem, da linguagem visual como forma de expressão e comunicação? Como desprezar a presença da história oral cada vez mais reconhecida como uma metodologia indispensável no ensino da História? O conhecimento histórico não está restrito ao espaço escolar. O estudante aprende História fora da sala de aula. O espaço de cada aula deve ser um espaço de expansão, não de redução.

Sem a intenção aqui de cantar glórias ao formato do processo seletivo para o ingresso no ensino superior, chamo a atenção para a primeira questão da prova de História da segunda fase do vestibular/2004 da UFBA, que aponta mudanças na compreensão do papel de fontes não-escritas para o estudo de História:

Até o século XIX, os documentos escritos foram considerados como as fontes dignas de crédito para a produção do conhecimento histórico. Na segunda metade do século XX, outros conceitos de fontes emergiram, enriquecendo bastante a produção historiográfica.

Partindo dessa premissa, indique e descreva dois exemplos dessas novas fontes.

Não poderia deixar também de citar Marilena Chauí que, em texto produzido como argüição durante defesa de tese de livre-docência – *Memória e Sociedade* - de Ecléia Bosi, na Universidade de São Paulo-USP, conclama, ensina e denuncia: temos que lutar pelos nossos velhos. Eles são o ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara. A função social do velho é lembrar e aconselhar, unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas, a sociedade capitalista impede a lembrança, desarma o velho, mobiliza mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela História *oficial* celebrativa, cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos. A espoliação das lembranças é um dos mais cruéis exercícios da opressão. (In: BOSI, 2004, 18-19).

Lembranças de velhos, memória. Nesta minha pesquisa, constatei que a maioria absoluta dos meus entrevistados receberam a primeira informação sobre a resistência à ditadura militar no Brasil através dos avós. E que informações! *Os comunistas eram terroristas, usavam roupas vermelhas e andavam com a foice e o martelo para matar as pessoas. Incendiavam as casas e tudo o que encontrassem pela frente, me contava meu avô.* (Maria da Conceição-Irecê). *Minha avó dizia que aquele período foi difícil e que a liberdade era escassa e eles [os comunistas] lutavam pela liberdade.* (Edna-Irecê). Ecléia Bosi, pesquisando sobre memória, avalia depoimentos: *O que as recordações tenham em comum, ou em paralelo é o que esperávamos, mas o que nos chama a atenção são as diferenças de observações sobre o mesmo fato (...).* (BOSI, 2004, 413).

Prossigo a minha caminhada profissional sob o peso desses *100 anos de atraso* fruto do programa de História encontrado, centrado na cronologia, com suas intermináveis e entediantes *acontecimentos-causas-consequências*. Uma seqüência cronológica que sugere que toda a humanidade seguiu o mesmo percurso, passando a idéia de povos civilizados e povos não-civilizados. Mas, ao falar em *atraso* de conteúdo, não estou aqui defendendo que a História da humanidade tenha que ser trabalhada, toda ela, até a exaustão (do professor e do estudante), e que o objetivo primeiro seja o de perseguir um extenso programa e se chegar obrigatoriamente à história recente. NÃO. Defendo, sim, a seleção de eixos temáticos e conteúdos significativos, a sua contextualização a partir do presente, o diálogo com outros saberes, como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Filosofia, a Lingüística, a Ciência Política e tantos outros.

O diálogo da História com as demais ciências humanas tem favorecido, (...) estudos de diferentes problemáticas contemporâneas em suas dimensões temporais. Por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica, como no caso da apropriação, atuação, transformação e representação da natureza pelas culturas, da relação entre trabalho e tecnologia e das políticas públicas de saúde com as práticas sociais, além da especificidade cultural de povos e das inter-relações, diversidade e pluralidade de valores, práticas sociais, memórias e histórias de grupos étnicos, de sexo e de idade. (PCN, 1998, 33).

Dentro dessa realidade encontrada, a minha história (a história da minha geração, de um período da história do meu país), de militante política, engajada na resistência ao regime militar - e tantos outros temas recentes - não podia ser socializada na minha sala de aula, porque algum iluminado, do futuro, ainda não a havia escrito. As perdas são incomensuráveis. Em 2003, pensando nesse projeto de pesquisa, ouvi testemunhos que relatam sobre gerações que passaram pelos bancos escolares nos anos de 1940, 1950, 1960, 1970, e não conheceram (na escola) a ditadura do Estado Novo. Situação similar às gerações que passaram pela minha sala de aula nos anos de 1980 e início de 1990. Getúlio Vargas ficou conhecido, por esses jovens, através das lembranças dos avós.

Tomando, para essa minha pesquisa, depoimentos de professoras e professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê-UFBA, pude observar o papel de destaque dos espaços não-formais de aprendizagem na construção do saber, na construção da memória. *Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda.* (BOSI, 2004, 411). Lembranças de velhos, lembranças de avós e dos avós.

Em 1984 eu tinha oito anos. Lembro-me de que nos fins de tarde, quando muitos homens se reuniam sentados à sombra do juazeiro na casa do meu avô, falavam assustados sobre comunistas que faziam guerra pelo Brasil afora e temiam a chegada deles em nosso povoado. Diziam que por onde eles passavam não deixavam nada. Eu, minha irmã e outras crianças ficávamos apavoradas com esses relatos. Tínhamos muito medo dos comunistas. (Maria Aparecida-Irecê).

Ouvia os adultos dizerem que os comunistas estavam invadindo as casas, pegando as crianças, fazendo guerra. A bandeira vermelha queria sangue. Morria de medo que esses tais comunistas chegassem um dia em nossa casa. (Jussara-Irecê).

Lembro que minha família ouvia diariamente a voz do Brasil. Aprendi que a autoridade política tinha que ser respeitada e obedecida. Minha avó, apesar de analfabeta, procurava sempre ensinar alguma coisa aos filhos e netos. Recordo-me dela falando sobre comunismo: “É coisa do mal, eles roubam tudo o que pertence aos outros, não aceita a Igreja”. Tínhamos muito medo do comunismo. (Ana Maria-Irecê).

Minha avó dizia que os comunistas queriam tomar conta de tudo, que no comunismo ninguém era dono de nada, que eles usavam o vermelho que simbolizava guerra. (Ana Célia-Irecê).

Lembro que em férias de fim de ano na fazenda em 1970, fui proibida de andar a cavalo pelas fazendas vizinhas, pois ficamos sabendo que num povoado, um filho da região, que até então estudava no Rio de Janeiro, retornara e estava sendo procurado pelo exército porque era comunista e isso causava muito medo, pois diziam que os comunistas eram incendiários, ladrões e matavam sem motivo algum. Quando duas crianças que tomavam banho de lagoa morreram afogadas, logo atribuíram ao terrorista que estava escondido ali. Foram férias de medo e curiosidade. Muito mais tarde a descoberta da verdade. O Baianinho era membro da União Nacional dos Estudantes-UNE. O que era medo transformou-se em admiração. (Maria Verbênia-Irecê).

Meu avô se reunia com os vizinhos para escutar a Voz do Brasil. Lembro bem – porque ficava com medo – que eles diziam que comunistas eram pessoas que estavam querendo tomar as terras, as casas, todo o gado, que roubavam, matavam e até comiam crianças. (Maria Cristina-Irecê).

Conclusão, o passado recente entra no cotidiano dos jovens, de modo não convencional, ou seja, através de testemunhos e depoimentos e não formalmente escrito. *A maior parte da documentação utilizada em História é escrita. Entretanto, a diversidade dos testemunhos de uma realidade é muito grande. Tudo quanto se diz, se canta, se constrói, se fabrica ... é manifestação de ação humana, é um testemunho histórico.* (CABRINI, 1986, 43). É a história oral rompendo barreiras, penetrando no universo do jovem estudante e desautorizando a concepção de que a História precisa ser escrita para ser ensinada. Isso vem de longe. Por que a denominação de pré-história? Porque ainda não haviam inventado a ESCRITA! Ou seja, antes da escrita, os habitantes do planeta terra se constituíam em povos sem história!

A recomendação de se aguardar que o passado recente se transforme em passado longínquo para só assim entrar na vida do estudante deixa à mostra a concepção de que História é igual a Passado (e quanto mais distante mais seguro parece ser para o professor), que o conceito de História mantém um compromisso com a narrativa do passado, dissociado do presente além de potencializar o valor do documento escrito. Para Lê Goff,

(...) o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto documento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (...) O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de se próprias. No limite não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo (...). É preciso começar por demonstrar, demolir esta montagem (a do monumento), desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (In: KORNIS, 1992, 239).

A memória histórica constitui uma das mais fortes e sutis formas de dominação e de legitimação do poder. Quem escreve formalmente a História – a História *oficial* - ou as histórias são os homens, daquele presente, que a viveram direta ou indiretamente. A institucionalização da *memória oficial* serve como legitimadora e justificadora do projeto político de dominação. Tradicionalmente, são os porta-vozes de grupos ou classe social

hegemônica que impõem a sua visão para perpetuar a memória da dominação, selecionando e colocando no silêncio, no esquecimento importantes atores sociais. São os excluídos da História, os povos sem História. Não podemos ignorar que lembranças e memórias, em qualquer tempo, estão fortemente sujeitas a imprecisões, manipulações. Por tudo isso e muito mais, esperar que a História seja escrita para só assim considerá-la *confiável* é corroborar concepções há muito contestadas e até ridicularizadas. Por essa proposta e por essa prática, o jovem estudante é mantido alheio ao processo histórico.

Pautada na concepção positivista, a historiografia brasileira tradicional privilegiou a ação dos *heróis* nacionais em detrimento de outros sujeitos históricos. *Preservam-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esquecem-se, no entanto, das senzalas, dos quilombos, das vilas operárias e dos cortiços.* (ORÍÁ, 2002, 131). E que tal um breve passeio para conhecer os nomes de ruas e avenidas e uma rápida olhada nos monumentos históricos que decoram as praças de nossas cidades?

O impressionante livro sobre a história recente - *Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha* - nas primeiras linhas de sua introdução denuncia:

O governo militar fez todo o esforço possível para apagar a Guerrilha do Araguaia da História. (...) Os governos militares fracassaram na tentativa de jogar a Guerrilha do Araguaia no esquecimento. Depoimentos de sobreviventes do conflito e documentos produzidos pelos serviços secretos do governo preservaram por mais de três décadas a memória de um dos mais chocantes episódios da História do Brasil. A pesquisa proporcionou uma pilha de papéis guardados por militares interessados em preservar a história e uma lista de sobreviventes dispostos a desafiar a lei do silêncio imposta pelos opressores do passado. (MORAIS & SILVA, 2005, 13-15).

Ainda sobre a Guerrilha do Araguaia, Nilmário Miranda e Carlos Tibúrcio, em um minucioso levantamento dos mortos e desaparecidos da ditadura militar, afirmam:

No início de 1975, a ditadura decidiu fazer uma “limpeza da área” com o objetivo de apagar todos os vestígios possíveis de que algum dia ocorrera naquela região um movimento guerrilheiro. (MIRANDA & TIBÚRCIO, 1999, 170).

Essa conclusão é respaldada pelo depoimento de um coronel que participou da caçada e do extermínio dos guerrilheiros: (...) *eram ordens de Brasília (...) que não ficasse ninguém vivo*. E havia ainda outra determinação: *Que não se deixassem vestígios de que o conflito do Araguaia algum dia tivesse existido*. (MIRANDA & TIBÚRCIO, 1999, 196).

Na contra-mão da História, imbuído do espírito de manter no anonimato a memória não-oficial, o prefeito de Xambioá (TO), Richard Santiago Pereira (PFL), mandou destruir, em 2005, o maior símbolo do PCdoB na Guerrilha do Araguaia: um jardim com cerca de 30 metros quadrados, construído na entrada da cidade. Nele, estavam espalhadas na terra as cinzas do principal dirigente do partido, João Amazonas, morto em maio de 2002, e que participou da guerrilha. (QUADROS, 2005).

Mas isso não é *privilégio* da história recente. Maria Antonieta Tourinho que, com seu estilo de romancista, encanta o leitor de sua tese de doutorado, narra:

(...) desde pequena gostava de saber como as coisas tinham sido antes, de conversar com as pessoas mais velhas (...). Orgulhava-me da Inconfidência Mineira e de todos os seus personagens, praticamente, no entanto, ignorava a existência de João de Deus, Manoel Calafate, Francisco Sabino Vieira, participantes de dramas que se desenrolaram pelas ruas, ladeiras e praças de Salvador (...). (TOURINHO, 2004, 20).

Ruas, ladeiras e praças tão conhecidas da autora! É a História *oficial* imortalizando seus *heróis* e excluindo da História líderes de movimentos de contestação e resistência, roubando do estudante a oportunidade de ouvir a voz de outros *heróis*.

Mas nem tudo é permanência. A partir da década de 80 (1980) – marco de mudanças – quando se inaugura uma nova fase para a historiografia brasileira, os reflexos não tardam a aparecer. Exemplo disso foi o tombamento da Serra da Barriga, local onde se desenvolveu o maior quilombo da história do Brasil - Palmares - e o tombamento do Arraial de Canudos, onde ocorreu um dos mais importantes movimentos populares da história nacional.

Outro exemplo. Valquíria Afonso Costa, tida como desaparecida política em 25/12/1973, após prisão e morte sob tortura nos porões da ditadura militar, recebeu homenagem de uma cidade

do interior de Minas Gerais – seu Estado natal - e o seu nome foi dado à uma antiga rua, fruto de projeto de lei aprovado pela Câmara de vereadores. (MIRANDA & TIBÚRCIO, 1999, 188).

Nessa minha pesquisa, registro uma importante informação:

Na nossa pequena cidade alguns jovens saíram para estudar fora, principalmente em Salvador. Voltaram com idéias diferentes e eram vistos com maus olhos. Um deles, por admirar muito Lamarca, colocou o nome do seu primeiro filho de Carlos Lamarca. Esse rapaz tem hoje 28 anos e mora numa cidadezinha do interior baiano, distante 28 km de Irecê. (Alaíde-Irecê).

É a História sendo escrita coletivamente desafiando o instituído. Os vencedores, ao mesmo tempo em que intervêm nos acontecimentos, criando as condições para a sua própria dominação, contam a História do seu jeito, selecionando o que deve ser dito, os agentes sociais que devem ser lembrados e os que devem ser apagados e esquecidos da memória social. Procuram, com isso, ocultar as permanências e as rupturas, as diferenças e as contradições das relações sociais, aquilo que pode significar ameaça à perpetuação do seu poder. O historiador/professor precisa ficar atento a isso e criar as condições que permitam desmontar a trama dessa dominação.

Trazer o passado – sempre articulado com o presente - para a sala de aula é fundamental para que o estudante se veja sujeito e não objeto da História. Mas vamos além. Estudar o passado recente facilita a inclusão da realidade do estudante no objeto em estudo, o faz refletir sobre a diversidade de suas experiências, possibilitando-lhe o questionando de dados, tirando do silêncio atores sociais, dando voz à memória coletiva e, por fim, problematizando a vivência dos diferentes sujeitos, confrontando suas propostas, fazendo emergir suas contradições.

Os depoimentos de professoras e professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê/UFBA são fortemente marcados por lamentações e queixas pelo fato de a história recente do país ter chegado até eles apenas através dos avós. Aprenderam que se tratava da luta entre o *bem e o mal* e que a oposição à ditadura militar no Brasil era constituída por terroristas que espalhavam medo e terror por todos os lados. Essa foi a lembrança que ficou para muitos dos

entrevistados. Através da atividade realizada por mim com esses professores, ao ouvir a voz de sobreviventes da ditadura, ler textos de historiadores e pesquisadores, assistir a filmes e documentários, analisar e cantar músicas de protesto da década de 70 (1970) – conheciam as músicas, mas não a relacionavam ao tema em questão - se emocionam e lamentam o tempo perdido, o conhecimento tardiamente adquirido. Expressam isso numa lamentação: *Por que a Escola fez isso com a gente?*

Nós, professores, precisamos desenvolver no estudante a capacidade de refletir sobre o tempo presente, recente também como processo, pois entendo que um dos compromissos fundamentais da História encontra-se na sua relação com a memória. Não seria uma forma de evitar a perpetuação, nas novas gerações, da *amnésia social* que tanto compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas? Quando ocorreu, por exemplo, o hoje intitulado 11 de setembro/2001, era a História entrando e explodindo em nossas casas a cores e ao vivo. Como continuar o programa pré-estabelecido no planejamento? Foi imperativo dar uma parada, ou melhor, continuar por outros caminhos. Como deixar essa discussão para o futuro longínquo e incerto como ocorreu, no meu caso, durante anos com a ditadura militar? Por que esse era um fato do presente e o presente **ainda não havia sido escrito? Por que não estava no livro didático?**

E falando em livro didático constatei que, esse instrumento de trabalho é utilizado pela maioria dos profissionais em Educação como uma inseparável e, até mesmo, inquestionável ferramenta. Tornou-se imperativo, portanto, nesta pesquisa, refletir sobre ele.

✓ O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O livro didático é, via de regra, o bandido da História. Porém, essa acusação se baseia em argumentos muitas vezes opostos: é muito resumido ou é prolixo; é superficial ou analisa demais; é pouco ilustrado ou é ilustrado em excesso; tem pouco mapa ou tem mapa demais. No entanto, são muitos e muitos professores que justificam o **NÃO DÁ TEMPO** para ensinar a história recente, colocando a *culpa* no pobre livro didático. Ou seja: como o livro didático se baseia numa História rigidamente cronológica, é assim que deve ser trabalhado, do contrário, *o aluno se perde*. Conclusão: como é conteúdo demais, **NÃO DÁ TEMPO**.

O livro didático, um dos mais antigos e usados recursos instrucionais, frequentemente desempenha papéis diferentes daqueles circunscritos à esfera pedagógica, podendo vir (e quase sempre vem) marcado de um forte significado ideológico. Desse modo, refletindo os valores de quem os produz, este material pode funcionar como poderoso instrumento de reprodução ideológica, ou, ao contrário, pode vir a se constituir veículo que possibilite ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para reflexão-ação-reação diante dos problemas do mundo no qual o estudante está inserido.

O livro didático tem sido objeto de controvérsias. Existem professores que culpam esse livro pelo grau de desinformação e alienação do estudante e até pela precariedade da Educação. Outros, diante de mil e uma tarefas, agradecem o auxílio que ele lhes prestam. Outros preferem o silêncio. As celeumas que ele provoca revelam a complexidade de sua natureza. Pode ser usado para muitos fins.

Achar que o livro didático se resume apenas a um poderoso e eficiente instrumento, utilizado por grupos sociais hegemônicos que, por intermédio dele, perpetuam seus valores, sua ideologia, sua cultura, é uma meia-verdade. Mesmo reconhecendo que o manual didático é uma mercadoria, que obedece a regras mercadológicas e/ou governamentais, que o saber ali presente é o saber oficial imposto pelo Poder, não se pode esquecer o uso que professores/as, alunos/as, mães e pais fazem desse instrumento pedagógico. O livro didático pode, perfeitamente, servir como uma ferramenta de trabalho adequada às necessidades de um ensino crítico e autônomo. Vejamos: cabe ao professor, na maioria das vezes, a escolha do livro. E **exclusivamente** a ele a escolha dos métodos de trabalho. Dentro do planejamento anual contendo o conteúdo programático, quem seleciona os capítulos, define as formas de leitura, escolhe o alvo das problematizações, faz os questionamentos e as críticas? Quem conduz o diálogo entre o saber do professor e do estudante com o texto? Quem elabora as tarefas, as avaliações decorrentes do estudo com o livro didático? O PROFESSOR, A PROFESSORA. E mais ninguém. E, assim, por que imputar ao livro didático as razões das nossas deficiências e limitações?

Retomando um pouco da história do livro didático, lembro que o antigo Decreto-Lei 8460/45 – evidentemente, há muito substituído - legislando sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, chama a atenção para a inconveniência de assuntos

que despertem ou alimentem a oposição e a luta entre as classes sociais, e entre as raças; que inspirem desamor à virtude, à escola, às instituições nacionais, à família e ao professor; e, principalmente, que contenham, de modo explícito ou implícito, pregações ideológicas contra o regime político vigente no país.

Assim, a relação do ser humano com a natureza, em busca do progresso, era a receita do livro didático. Desprezando a produção coletiva e a apropriação individual, o progresso aparece, *naturalmente*, como valor de uso produzido pelo trabalho. E, como todos são iguais, visam ao mesmo objetivo: o produto, que é o progresso, obviamente é compartilhado por todos. Cada ser humano desempenhando uma função, fazendo uma atividade para modificar ou conservar a natureza para o bem comum, faz com que o trabalho seja visto como a relação homem-natureza. Não há conflito ser humano/ser humano: a natureza é transformada por ele para o bem comum. (NADAI, 1985, 103).

Numa reflexão sobre o livro didático, analisando, em particular, os livros de História do Brasil, também merece destaque a entrada franca, nas Escolas brasileiras, da visão romântica de um passado heróico e sempre harmonioso. Quando muito, denuncia-se a violência de rebeldes, agitadores, descontentes, para legitimar a contrapartida: a violência da repressão. Esta é tolerada, e são aceitos todos os métodos que se mostrarem eficientes para a manutenção da ordem e da paz.

Esta visão autoritária da Educação pretendia, em última análise, formar seguidores de *verdades* impostas e passivos reprodutores dos valores dominantes. Um personalismo excessivo que desemboca no desfile de *grandes homens* e um desenrolar sem grandes conflitos, em que a violência do Estado é quase uma nota de rodapé. A visão que predominava na Escola era a da Pátria grandiosa, como uma entidade autônoma que tem existência em si mesma, independente de todo o povo. Uma História na qual se destacam atos patrióticos de alguns brasileiros como se esses fossem representantes de todo o povo.

Forjado no século XIX, sob a matriz teórica do *cientificismo ou positivismo*, o discurso que prega uma história linear e pacifista, que destaca o papel do indivíduo em detrimento do coletivo, em que *grandes personagens* são os únicos sujeitos da história, ocupa todo o espaço desta história, e suas ações são potencializadas para exaltar os valores dominantes. Esse

discurso foi utilizado pelo livro didático, que se outorgou correa de transmissão da ideologia da classe hegemônica. E. H. Carr, no seu clássico *Que é História*, nos diz que (...) *colocar o gênio individual como força criadora da história é característico dos estágios mais primitivos da consciência histórica*. (CARR, 1978, 41). Nunca é demais lembrar a famosa frase, *a história é a biografia dos grandes homens* que, no início do século XX, tinha, ainda, sabor de verdade.

A) MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO LIVRO DIDÁTICO

Nos últimos anos houve um verdadeiro *boom* de coleções didáticas, procurando seduzir pela sua forma colorida e atraente, muitas vezes em detrimento do conteúdo. A qualidade desses livros, naturalmente, é variada. Porém existem aqueles em que os conhecimentos históricos são construídos a partir de regras e princípios próprios desta ciência, considerando-se, naturalmente, as várias tendências historiográficas existentes na área.

Denominada de História Integrada, a utilização simultânea, em quase todas as séries, de um livro de História Geral e outro de História do Brasil foi a grande novidade na metodologia do ensino de história na década de 80 (1980). Na virada do segundo para o terceiro milênio, essa metodologia ganha corpo no mercado editorial do livro didático e os exemplares são confeccionados seguindo o modelo de volume único. A História do Brasil é apresentada como integrada à História Geral, sem as clássicas divisões História do Brasil, História Geral ou da América, anteriormente organizadas para cada série. No entanto, a História do Brasil **permanece** como apêndice da História Geral. A lógica e a chave para a compreensão e/ou explicação da nossa condição de país permanentemente periférico dos centros hegemônicos é a macrohistória. Chega-se ao extremo de, ao final das descrições sobre os tradicionais *grandes eventos* da História Geral, sinalizar: **enquanto isso no Brasil...**

Essa realidade ganha contornos graves. A historiadora Circe Bittencourt analisando algumas obras didáticas recentes e com grande sucesso de vendas, denuncia:

(...) em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de

História do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para as quatro séries, existem apenas 30 relativos à História do Brasil. (BITTENCOURT, 2004, 188).

Esses dados colocam em relevo importantes questões relativas ao ensino da História: os fundamentos da disciplina, o papel da história nacional, os critérios de seleção de conteúdos e a forma de organizá-los. Seleção e corte de conteúdos históricos não podem ser realizados de forma aleatória em qualquer situação escolar, e, particularmente, nos livros didáticos. E até vale indagar: seria heresia pensar numa História Integrada ao inverso, em que a espinha dorsal fosse uma análise da história nacional e, a partir daí, as suas conexões com o mundo? Seria muito complicado ter como meta, no ensino da História, a discussão do tempo presente? É nessa perspectiva que as concepções da História ensinada, do próprio ensino da História e os objetivos que se pretende alcançar estão intimamente associados, seja no livro didático, seja na ação do professor.

B) A RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO

Enquanto isso, pelas mãos de autores de livros didáticos, a resistência começa uma longa caminhada. Aparece abrindo capítulos, ganha títulos e subtítulos, muitas páginas, fotos e imagens. A denominação de movimento terrorista lentamente entra no ostracismo. Uma breve avaliação de alguns desses livros é indispensável neste trabalho.

LIVRO 01 – FARIA, Ricardo de Moura. MARQUES, Adhemar Martins. BERUTTI, Flávio Costa. *História-3*. Belo Horizonte-MG:Editora Lê, 1993.

O governo Médici (1969-1974) foi o momento decisivo de combate ao terrorismo. (FARIA,1993, 434).

Estávamos em 1993, última década do século XX, e ainda havia historiadores que viam dessa maneira os cidadãos brasileiros que lutaram contra o autoritarismo militar: **terroristas**. Nenhuma referência aos inúmeros órgãos de repressão e aos sofisticados métodos de tortura; nenhuma referência aos mortos e desaparecidos; nenhuma lembrança de velhos

revolucionários, conhecidos desde as lutas contra a ditadura do Estado Novo de Vargas e em defesa da redemocratização. Nada sobre a conjuntura nacional e internacional que está associada a tal evento. Por que o rótulo de **terroristas**? O movimento de resistência não é merecedor nem de uma nota de rodapé. E isso num momento em que mencionar os tempos da Ditadura já não espantava nem atemorizava.

LIVRO 02 – VICENTINO, Cláudio. *História do Brasil*. São Paulo:Scipione, 2003.

Médici acabou governando o país com grande violência, tendo a repressão e a tortura, atingido extremos durante o seu mandato (...) (VICENTINO, 2003, 415).

(...) um pequeno grupo de opositores do regime, percebendo que qualquer tipo de oposição pacífica ao governo estava destinado a desencadear uma repressão desproporcionalmente violenta, resolveu partir para a luta armada. (VICENTINO, 2003, 413).

O livro do professor e historiador *Cláudio Vicentino*, o mais adotado por professoras e professores nos espaços investigados, teve sua primeira edição em 2003, e dá um tratamento diferente aos opositores do regime. Reporta-se à guerrilha urbana e rural e reconhece o papel de liderança de velhos revolucionários. Mudanças significativas, sem dúvida, porém o movimento de resistência ainda ocupa espaço secundário dentro de uma abordagem que privilegia o político-econômico na história da ditadura.

LIVRO 03 – KOSHIBA, Luiz & PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História Geral e do Brasil – trabalho, cultura e poder*. São Paulo:Atual, 2004.

Com a supressão das liberdades políticas e individuais, que o mundo aprendera a respeitar desde a queda dos reis absolutistas no século XVIII, os militares levaram o Brasil a regredir a uma era anterior à Revolução Francesa. O Estado não devia satisfação para a sociedade. Foi esse grave retrocesso que não deixou à oposição mais radical outro caminho senão o do confronto armado. Recrutando principalmente jovens estudantes idealistas, formaram-se na época inúmeras organizações de guerrilha urbana e rural. (KOSHIBA, 2004, 397).

Esse é o segundo livro mais adotado nos espaços investigados e adota a mesma linha de *Vicentino*. Fazendo referências claras e precisas ao movimento de resistência e à violenta repressão que sobre ele se abateu, avança. Mas observa-se que o político-econômico ainda tem seu amplo espaço garantido.

LIVRO 04 – FREIRE, Américo. MOTTA, Marly Silva da. ROCHA, Dora. *História em Curso - o Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. Rio de Janeiro:FGV e São Paulo:Editora do Brasil, 2004.

Plano do capítulo: 22.1 – Brasil: ame-o ou deixe-o!, 22.2 – É proibido proibir!, 22.3 – O Brasil Grande, 22.4 – A abertura política, Arquivo: Regime militar: depoimentos orais, Imagens – Os “anos de chumbo”. (FREIRE, 2004, 312).

Fugindo totalmente, tanto no formato quanto na abordagem, e com sugestivo título, os autores se reportam ao período da ditadura militar sem colocar em evidência os nomes dos generais presidentes com seus respectivos *feitos e defeitos* (tradicionalmente mais feitos que defeitos). O movimento de resistência, na sua versão armada, é visto como uma reação ao endurecimento do regime a partir do AI-5. Prisões, torturas, desaparecimentos, bem como, as referências aos órgãos repressivos soam quase como denúncia, ganhando páginas em lugar de meros parágrafos, recebendo igual tratamento como o tradicionalmente dispensado aos temas político-econômico.

Nesta obra, a história oral é particularmente privilegiada. Depoimentos sobre os mais diversos e relevantes temas do período, em que opiniões se contrapõem de forma não habitualmente vistas em livros didáticos. As imagens são cuidadosamente exploradas. No lugar de apenas fotos dos presidentes e suas *realizações* podemos ver agora a oposição, a resistência ganhar visibilidade através de fortes imagens.

LIVRO 05 – CAMPOS, Flávio de & MIRANDA, Renan Garcia. *A escrita da História*. São Paulo:Escala Educacional, 2005.

[...] que várias vezes seguidas procederam à imersão da cabeça do interrogado, a boca aberta, num tambor de gasolina cheio d'água, conhecida essa modalidade como 'banho chinês' [...]

[...] que, inclusive, ameaçaram de tortura seus dois filhos; que torturaram seu marido também; que seu marido foi obrigado a assistir a todas as torturas que fizeram consigo; que também sua irmã foi obrigada a assistir suas torturas; [...]

[...] sofreu violências sexuais na presença e na ausência do marido; [...]

Depoimentos de vítimas da repressão militar. Apud WRIGHT, J. (org) Brasil: Nunca mais. Petrópolis:Vozes, 1985, 39-48.

Nossos acusadores reclamam com freqüência de nossos interrogatórios. Alegam que presos inocentes eram mantidos horas sob tensão, sem dormir, sendo interrogados. Reclamam, também, de nossas 'invasões de lares', sem mandatos judiciais. É necessário explicar, porém, que não se consegue combater o terrorismo amparado nas leis normais, eficientes para um cidadão comum. Os terroristas não eram cidadãos comuns.

Coronel USTRA, Carlos Alberto Brilhante. Rompendo o silêncio. Oban. DOI/CODI. 29 set. 20-23 jan. 74. Brasília:Editerra, 1987, 157.

A resistência à ditadura militar no Brasil ganha, pelas mãos de *Flávio Campos e Renan Garcia Miranda*, status de fato histórico de primeira grandeza, digno de abrir o segundo capítulo – intitulado de forma inusitada de **Navalha na Carne** - do período referente à Ditadura. Os autores desse livro, integrando História do Brasil e Geral em volume único, passeiam pelo movimento de resistência, dando-lhe título e sub-títulos, divulgando fotos, ilustrações e construindo gráficos. Prestigia a utilização da história oral como metodologia na prática do ensino de História, quebra a hegemonia do modelo baseado em *biografias nacionais* por não utilizar, como matriz dos capítulos, o nome de cada presidente. A Guerrilha do Araguaia, até então merecedora apenas de vagas referências, é lembrada e também ilustrada com um vistoso e colorido mapa, coincidentemente, ao lado de um igualmente vistoso e colorido gráfico sobre o *milagre econômico* – esse jamais esquecido pelos livros didáticos.

Os avanços, como podemos constatar, são significativos. No entanto, o livro didático, em seu conjunto, sedimenta a não relação entre presente-passado-presente. Particularmente nos de História do Brasil, percebe-se que os capítulos referentes ao Brasil Colônia e Brasil Império são extremamente extensos, tendo como eixo de abordagem o colonizador. Já aqueles

capítulos que tratam do Brasil a partir de 1930 são extremamente reduzidos e simplificados, e as abordagens são desvinculadas da análise de conjunto da sociedade da época. Apesar do esforço de um novo direcionamento, no geral, este não se traduz, ainda, no rompimento com o eurocentrismo que ainda estrutura esses livros e os guias curriculares do ensino de História. Prevalece a abordagem triunfalista dos grandes eventos, na qual a memória dos grupos sociais não dominantes economicamente não se encontra representada ou valorizada e, às vezes, nem mesmo são identificadas a ação e a contribuição do conjunto dos agentes sociais presentes na História.

A permanência de tal concepção de história ganha *status* de verdade final, implicando em muitos problemas, já que o livro didático costuma ser a referência básica, inquestionável, de professoras e professores. No Dicionário Aurélio, a primeira definição de verdade é *conformidade com o real*. E o que é real? Essa definição de *verdade* depende do que chamamos de real. De acordo com o professor e físico Marcelo Gleiser,

(...) nada pode ser afirmado com absoluta certeza. Não existem medidas absolutamente precisas, incluindo aquelas que medem a quantidade total de energia de um sistema antes e depois de um fenômeno qualquer. Pode-se apenas afirmar que, dentro da precisão existente, essa ou aquela lei é válida. Portanto, toda lei física é apenas aproximadamente válida. Isso torna a verdade intrinsecamente humana: afinal, ela avança lado a lado conosco, tornando-se cada vez mais, mas nunca absolutamente, verdadeira.
(GLEISER, 2000, 18).

Reconhecendo suas mudanças e suas permanências, o livro didático pode ser um elemento importante na construção do saber no processo educacional e um instrumento que auxilie expandir uma prática de ensino alternativa àquela posta pelo modelo tradicional. E se o ato educacional é, fundamentalmente, um ato político, como nos advertiu Paulo Freire, em se tratando de História, essa prática é mais que evidente, considerando-se o papel da História, enquanto disciplina escolar voltada para a formação política e cultural dos estudantes, procurando despertar-lhes o respeito às diferenças, à consciência crítica, à prática participativa, o convívio social, as ações transformadoras.

✓ HISTÓRIA RECENTE: LAMENTO, MAS NÃO DÁ TEMPO

Percorrendo os caminhos e descaminhos do/no ensino da história recente, outro argumento, que me deixou perplexa – **NÃO DÁ TEMPO** para chegar à história recente – expressado com convicção nas discussões que, ao longo da minha caminhada profissional participei sobre concepção e prática do ensino de História, se revelou agora, nesta pesquisa, assustadoramente atual, ou melhor, IMORTAL. Dito e repetido com resignação e naturalidade, me causou forte impressão. A historiadora CABRINI (1986, 21) nos disse há exatamente 20 anos: (...) *há décadas ouvem-se reclamações, em todos os graus de ensino, de “não se passar da Segunda Guerra Mundial” ou da “Revolução de 30”... NÃO DÁ TEMPO.*

Vejamos o que encontrei acerca dessa tão familiar problemática nos labirintos dessa pesquisa.

O professor Sérgio, do **Colégio Carlos Mariguella**, ao ser questionado por mim, não faz economia de palavras.

Pergunto: No seu plano de curso consta a história recente do Brasil - da ditadura militar até os dias atuais. Mas, em 2003, você chegou até o fim do Estado Novo e em 2004 até João Goulart. O que impede você de privilegiar a história do Brasil recente?

A história mais recente e a ditadura não é trabalhada por mim de forma sistemática, formal, com aulas programadas e cobrança nas avaliações. Mas está sempre presente no diálogo que eu faço entre o passado e o presente. Por exemplo, quando falei na ditadura Vargas eu relatei com a ditadura militar. O desenvolvimentismo econômico de Vargas, o de JK e o do período da ditadura. Como em 31 de março [de 2004] a Escola parou para falar em 1964, eu comentei os fatos em duas ou três aulas. Mas o que impede é o número de aulas. Deveríamos ter quatro aulas semanais ao invés de três. O segundo ano deveria começar com revolução russa e chegar até os dias atuais. Acho problemático, por exemplo, começar o segundo ano por Fascismo, quebrando essa periodização. Eric Hobsbawm é muito feliz com a Era dos Extremos - o breve século XX – de 1917-1991. Sou contra trabalhar Fascismo e Segunda Guerra, por exemplo, de modo superficial e chegar na ditadura militar aprofundar. É preciso consolidar os conceitos para depois não aplicá-los de

*forma errada como aconteceu com a esquerda durante e depois da ditadura quando muita gente dizia que a ditadura era fascista, no entanto, ela era autoritária, não fascista porque não havia um partido de massas. Havia espaços para serem ocupados na mídia e na sociedade. Dando aula de OSPB, dava para falar de História do Brasil. No Fascismo, isso não acontecia. Há assuntos áridos, por exemplo, Absolutismo, mas é preciso para entender as revoluções burguesas. Se não trabalhar bem Absolutismo fica tudo a nível de opinião e discurso ideológico. O tema que eu mais gosto de trabalhar é a ditadura militar. Mas, **NÃO DÁ TEMPO**. Para chegar à história recente eu seria obrigado a trabalhar superficialmente outros assuntos. A alternativa que vejo é reformular o programa ou termos quatro aulas semanais. Revolução Russa tem que estar no segundo ano por causa da Guerra Fria que tem tudo a ver. Com três aulas acho problemático. A solução é trabalhar de forma séria o que for possível, mas sempre relacionando com o presente. No curso pré-vestibular e no terceiro ano, há dois professores, um para História Geral e outro para a do Brasil. Nesses cursos, o aluno apenas escuta, não há discussão, o ritmo é outro, com muitas aulas extras. **Aí, dá tempo**. No ensino médio, no segundo ano é diferente. Não dá. Eu sinto demais não trabalhar a história recente. É uma tristeza para mim.*

Ou seja, no curso pré-vestibular, a história recente é trabalhada (trabalhada?) em ritmo alucinante, para jovens espectadores que, passivamente, apenas escutam para *aprender* conteúdos sem outra finalidade senão a de acertar no vestibular. Curiosamente e inexplicavelmente, a história recente, que é tão desprezada, tem *status* de estrela de primeira grandeza nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, tanto nas Universidades públicas quanto nas privadas. A UFBA, por exemplo, desde 1982 – portanto ainda na vigência da ditadura militar – avalia o conhecimento em história recente dos seus candidatos, sendo que a ditadura esteve presente em 21 questões, num total de 23 vestibulares. Desse total, a maioria privilegia o aspecto econômico. Vejamos, então, algumas dessas questões em que o movimento de resistência é o contemplado:

- **1987** - questão 11: (alternativa 16) Em 1968 ocorreu o endurecimento do regime militar com o AI-5, provocando ações armadas de grupos clandestinos.
- **1988** - questão 12: (alternativa 04) A guerrilha urbana foi a resposta dada por setores de esquerda ao fechamento político do governo Médici. (32) A mobilização

de forças opositoras no governo Figueiredo teve papel decisivo para a decretação da anistia, a convocação da Assembléia Constituinte e a devolução do poder aos civis.

- **1995** - questão 15: (alternativa 04) Repressão armada e tortura de presos políticos marcaram o Brasil tricampeão, enquanto crises de governabilidade e escândalos políticos estão presentes no Brasil tetracampeão.
- **1998** – segunda fase – questão 08: (alternativa 08) Desaparecimento de presos políticos, concessões às empresas multinacionais e censura à imprensa foram características comuns, entre outras, da atuação de ditaduras militares na Argentina, no Brasil e no Chile.
- **2004** – primeira fase - questão 19: (alternativa 04) A população da América do Sul, entre as décadas de 70 e 80, do século XX, viveu pressionada pela presença de ditaduras em vários de seus países, o que levou ao desaparecimento de milhares de cidadãos, vítimas de perseguição política.

Em depoimento, a professora Sônia, do **Colégio Eduardo Leite**, me fala sobre a sua concepção de História e do ensino de História.

A História é cronológica e é assim que tem que ser dada. Se não for trabalhada dessa maneira, o aluno perde coisas importantes. Como o aluno pode entender globalização se não conhecer bem a Revolução Francesa, os princípios liberais? Certos fatos são pré-requisitos para outros. É complicado para o aluno não trabalhar a História cronológica. Já ouvi alguns colegas quererem romper com a História cronológica. Acho perigoso. No entanto, é difícil alguém ensinar História sem trazer a atualidade para o ensino. Quando você está lendo um livro, um romance você sempre traz o livro para sua realidade, faz uma reflexão. Com a História, também é assim. Quando se estuda a Grécia, você está estudando a democracia que é o regime de hoje no Brasil.

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN não deixa dúvida:

É consensual a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades. Torna-se necessário fazer seleções baseadas em

determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados. (...) A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo. (PCN, 1998, 45-46).

Sem entrar no mérito da proposta global dos PCN, vejo que a defesa categórica da professora Sônia de um programa de História calcado na rígida ordem cronológica dos fatos - *a História é cronológica e é assim que tem que ser dada* - está na contra-mão da concepção vigente nos órgãos oficiais. O programa do curso de História da Escola em que leciona a professora é baseado na cronologia. O ensino da História da humanidade até os dias atuais é planejado – mas não executado - para acontecer da quinta à oitava séries. Cabe indagar: O que é feito dos PCN?

Pergunto à professora Sônia: E a história recente, qual o lugar que ocupa no seu planejamento e na sua prática?

*A história recente fica no final do livro. Difícil chegar ao final do livro. **NÃO DÁ TEMPO.** Tem que haver mudanças na Educação como um todo, mudanças em todas as disciplinas. Do contrário, vai continuar sem dar tempo. A história recente não é dada, mas o aluno tem acesso a jornais, a Internet, a TV e outros. Ele está em contato diário com a história recente. Há um risco. Ele pode ser idiotizado pela mídia, pois ela faz lavagem cerebral. Ensinar a história recente não pode ficar só com o professor, o aluno tem de correr atrás com a mídia, filmes, revistas, etc.*

Minha outra entrevistada, a professora Dinalva, expõe com clareza a sua concepção sobre História e o ensino de História:

*O passado deve ser estudado para se ver o que ele deixou de negativo e positivo para o presente. Estudar História tem um papel de fazer com que o indivíduo mude sua postura diante do mundo. Por que a história recente é relegada ao segundo plano? É a realidade da Escola pública. Mas uso a **linha do tempo** para tentar chegar lá. Também, quando trabalho, por exemplo, o Estado Novo, procuro relacionar com a ditadura militar. Quando trabalho o mercantilismo do século XV e XVI, relaciono com o que acontece hoje no mercado internacional – Mercosul,*

Nafta. A História não pode ser vista de forma linear. Com esses mecanismos, a gente vai fazendo o que pode. A história recente mesmo NÃO DÁ TEMPO.

NÃO DÁ TEMPO, de acordo com o professor Sérgio, a professora Sônia e a professora Dinalva. **E NÃO DARÁ NUNCA**. Manter um programa de História com a preocupação quase obsessiva de ensinar todo o caminho trilhado pela humanidade, das cavernas ao Brasil de hoje, (Brasil de hoje!?) não será tarefa só possível para heróis de histórias em quadrinhos? Professor Super-homem, professora Mulher Maravilha. *Esse “conteudismo” acaba por se expressar em uma seqüência meramente cronológica, fragmentada, numa versão factual, episódica ou mesmo anedótica.* (CABRINI, 1986, 25).

É lamentável, mas em 2004, 19 anos depois de ter iniciado a minha vida como trabalhadora em Educação, ao ir a campo, através desse projeto de pesquisa, investigar por quantas anda o ensino de História, embora tenha encontrado novidades, me deparo, infelizmente, com uma antiga problemática. **NÃO DÁ TEMPO**. Como um velho disco arranhado, repetindo, melancolicamente, o mesmo pedacinho de uma antiga canção, numa empoeirada vitrola. **NÃO DÁ TEMPO**.

Os três profissionais em Educação, professores de História, cujo trabalho acompanhei em 2004 para essa pesquisa, revelam, em seus depoimentos, pontos em comum. Com argumentos e/ou explicações diversas, convergem numa questão central: **NÃO DÁ TEMPO**. Como já sinalizei em outra parte deste trabalho, é surpreendente, melhor dizendo, é lamentável, mas essa é a mesma explicação apresentada há 75 anos atrás, quando a Reforma Francisco Campos em 1931 deu mais espaço para o ensino de História. Professores/as justificavam a ausência da história recente nas suas salas de aulas com: **NÃO DÁ TEMPO**.

Para o **professor Sérgio**, a questão passa também por quantidade: *A alternativa que vejo é reformular o programa ou termos quatro aulas semanais.* A **professora Sônia** vai por outro caminho: *Tem que haver mudanças na Educação como um todo, mudanças em todas as disciplinas.* Já a **professora Dinalva** é taxativa: *como os alunos chegam sem saber nada [sobre conteúdos de História Antiga], eu tenho que retomar esses assuntos. Com isso a história recente é sacrificada.*

Destaco outro ponto de convergência entre meus entrevistados. Como alternativa para o **NÃO DÁ TEMPO** para ensinar a história recente de maneira formal, tratamento dispensado ao passado distante, todos eles utilizam mecanismos próprios para, de alguma forma ou de qualquer forma, levar ao conhecimento do estudante a história recente. **Professor Sérgio** faz o diálogo e a relação entre o passado e o presente. As **professoras Sônia e Dinalva** constroem uma **linha do tempo**.

Outros pontos de identificação entre os três professores: São unânimes em lamentar esse **NÃO DÁ TEMPO** para ensinar formalmente a história recente e igualmente apontam a necessidade de se reformular o planejamento para se dar conta de programa tão extenso. Mas, enquanto isso não é feito...

A) PRA DAR TEMPO

Foi com um sorriso de satisfação que a professora Sônia me confessou que chegou à história recente, trabalhando o período de História do Brasil de 1945 até Lula, em quatro aulas de 50 min. *Isso só foi possível graças à **linha do tempo***, nos diz ela.

Com a professora Dinalva não foi diferente. Utilizando também o que chamou de **linha do tempo**, em 100 min apresentou aos estudantes o Brasil de 1930 a 1970. Às vésperas da realização do vestibular da UFBA.

Pra dar tempo. Reproduzo as palavras da professora Sônia em seu depoimento: *A preocupação em valorizar a história recente nunca foi pensada em toda a minha vida profissional. A preocupação é com a cronologia. Tem que começar do início da História e chegar até onde der.*

C) QUANDO DÁ TEMPO

A realização de uma Oficina, sobre história recente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de Irecê-UFBA, coordenada por mim, trouxe, entre outros resultados, um interessante levantamento, produzido pelos professores-estudantes, sobre o ensino da

história recente, em algumas Escolas daquela cidade. Entre surpresa e satisfação, encontrei, nesse pequeno município baiano, a presença da história recente em salas de aulas. **DEU TEMPO.**

✓ **HISTÓRIA RECENTE COMO PROJETO PEDAGÓGICO MULTIDISCIPLINAR**

Colégio Carlos Marighella - 31 de março de 2004, 40 anos do golpe militar no Brasil.

Estudantes, professoras e professores, corpo técnico, funcionários e diretores do **Colégio Carlos Marighella**, Escola situada na cidade de Salvador-Ba, estão, às 8h de uma quarta-feira, recebendo vinte convidados da comunidade de Salvador – alguns deles ex-presos ou perseguidos políticos – além de uma convidada mais que especial: Clara Charf, viúva do velho militante comunista Carlos Marighella, para uma manhã de discussão e reflexão sobre o golpe militar de 1964 e os *anos de chumbo* que a ele se seguiram. Não se tratava de lembrar para reviver ou celebrar, (...) *mas [para] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.* (BOSI, 2004, 55).

O espaço escolar está devidamente ambientado. Grandes murais com imagens que expõem os vinte e um anos em que o país foi governado pelos militares: são fotos, charges, letras de músicas, poemas, títulos de filmes e de livros, e outros. De um aparelho de som, músicas que lembram aquele período inundam suavemente o espaço. *Caminhando e Cantando* de Geraldo Vandré soa ainda como uma convocação à luta; *O Bêbado e o Equilibrista* de Aldir Blanc emociona na voz de Elis Regina; Chico Buarque marca sua inconfundível presença com *Apesar de Você* e *Cálice*. Os convidados, acompanhados por professores/as, se dirigem às salas de aula. Os estudantes têm a oportunidade de conhecer um pouco da nossa História a partir de depoimento oral de vítimas/protagonistas e testemunhas. Um período da História do Brasil é, nesse momento, re-visitado e transportado para o presente. E é dessa forma e também nesse espaço, que (...) *a história dos vencedores perde a hegemonia e os vencidos desenvolvem outras formas de fazer história* (...) (BURNHAM, 1993, 4).

Aqui, cabe também citar quando diz que,

(...) centrar-se nos aspectos mais visíveis da história, naqueles artefatos sociais que acabaram triunfando pode-[se] negligenciar os “artefatos” perdedores, que podem precisamente nos permitir compreender por que os primeiros foram bem sucedidos e os segundos fracassaram. Por isso, [seria preciso] buscar as pistas que lhe permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais “viabilidade” social e, por isso, não figuram na parte mais visível da História. (SILVA, 1996, 80).

Intensas discussões vão ocorrendo ao longo da manhã. Os estudantes foram cuidadosamente preparados para elas: leram textos, analisaram letras de músicas, assistiram a filmes e documentários, manusearam fotos, fizeram entrevistas com os pais, avós e parentes. O tema despertou forte atração, além da natural curiosidade em conhecer ao vivo e a cores atores sociais de um fato histórico. O evento é encerrado com todos reunidos no pátio da Escola cantando, o Hino Nacional, enquanto um estudante hasteia a bandeira do Brasil.

Ao estudante foi dada a oportunidade de aprender (também) com a história oral. (...) *um mundo complexo como o atual torna impossível dar conta de seus problemas mediante uma única linguagem. (RIBEIRO, 2001, 32);* de praticar o exercício do debate entre a História na voz dos vencidos e/ou excluídos históricos e a História instituída presente no seu livro didático; também lhe foi dado o direito de substituir a História instituída pela lembrança de um participante-testemunha. O fato descrito me faz lembrar as palavras de Iain Chambers: (...) *um conhecimento informal do cotidiano, baseado no sensório, no imediato, no concreto, no prazeroso (...) [são] (...) as áreas que o conhecimento formal e sua respectiva cultura reprimem continuamente. (In: MOREIRA & SILVA, 1999, 114).*

Pensamos na importância de, em contraposição ao discurso hegemônico predominante, lembrar que a memória do nosso país é plural, e que (...) *vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E, nesse jogo, muitas vezes o esquecimento vem ganhando a partida. (ORIÁ, 2002, 139).* Nesse sentido, toda oportunidade de lembrar os excluídos históricos deve ser aproveitada.

A preparação desse evento foi iniciada na primeira reunião pedagógica do ano letivo, quando se decidiu que aquela data, pela sua importância histórica para o presente e pelo

grau de reflexão que o fato produziria na consciência de jovens estudantes, deveria ser lembrada em grande estilo. A partir daí, todos os departamentos se envolveram (uns mais outros menos) na construção de uma atividade multidisciplinar.

No ano anterior (2003), essa mesma escola realizou um projeto multidisciplinar cujo eixo temático foi a **América Latina**. Numa das mesas-redondas do evento, estiveram lado a lado, um oficial do Exército brasileiro, defensor dos governos militares, e um ex-preso político da ditadura, para tratar de um tema delicado e ausente da grande maioria dos livros didáticos: a prática de tortura a presos políticos durante os regimes militares no continente.

Mais uma vez vê-se o currículo atuando a favor do processo de formação de novas identidades, possível, quando se coloca à disposição do estudante uma atividade em que distintas abordagens podem se sobrepor ao próprio conteúdo. RIBEIRO (2001, 50) nos diz que, quando se estuda um determinado fato, não se deve buscar tanto informar e sim “formar”, e, por isso, o mais importante não será tanto a época que se estuda, porém o modo de lê-la.

Em 2005, o **Colégio Carlos Marighella**, mais uma vez, opta pelo que podemos chamar de **currículo vivo**, de um currículo em que a História assume o papel de matriz curricular, ao nomear esse ano - 2005 - o **ano da democracia**. Esse é um ano que marca significativos fatos históricos e que a comunidade dessa Escola trará, como em anos anteriores, a história oral, seja através de depoimentos vivos ou de documentários, baseados em história de vida e de cotidiano.

- março - 20 anos do fim da ditadura militar no Brasil e a retomada da Democracia;
- abril – 60 anos da derrota da Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial;
- maio – 30 anos do fim da Guerra do Vietnã;
- agosto - 60 anos do ataque atômico norte-americano às cidades japonesas de Hiroxima e Nagasaki (em nome da Democracia, justificam os norte-americanos), pondo fim à Segunda Guerra Mundial;
- outubro – 30 anos da morte de Wladimir Herzog;
- outubro – 25 anos da Lei da Anistia no Brasil.

Portanto, trata-se de um ano que, de um modo muito especial, faz-se apropriado para discutir o conceito de Democracia. E esse será o eixo de trabalhos interdisciplinares desta

Escola. Os estudantes serão instigados a realizarem um deslocamento a um ponto do passado, em busca da origem desse modelo de organização político-social-econômico e suas manifestações e representações até os dias atuais, segundo o prisma da ética, da liberdade, da igualdade, do humanismo. Ou seja, é possível falar em Democracia dissociado desses valores? E é, com o olhar do presente que os caminhos do passado histórico serão percorridos à luz de temática tão polêmica: DEMOCRACIA.

O currículo revelado por essa Escola pode ser associado a um (...) *processo social que se realiza em espaços concretos, que contribui para o acesso a diferentes referenciais de leitura de mundo e de relacionamento com este mesmo mundo, proporcionando aos indivíduos um lastro de conhecimentos e vivências que contribuem para sua inserção na sociedade, como sujeitos do fazer história, e para a sua construção como sujeitos autônomos, partícipes da instituição desta mesma sociedade.* (BURNHAM, 2005).

A) POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL E CURRÍCULO

É consenso que a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria e/ou prática de currículo é estabelecer qual conhecimento deve ser ensinado e as formas através das quais isso se realiza. E é aí que reside a tensão entre a Escola – escola aqui entendida como (...) *instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. (...), e como terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; (...)* (GIROUX & MCLAREN, 1999, 142) - e a biografia do professor: suas crenças, seus valores, sua concepção de mundo, que são os elementos que dão direção, sentido e vida ao conhecimento ensinado. E é aí, também, que reside o caráter autoritário e ideológico do currículo.

É igualmente consenso que currículo está umbilicalmente associado a/em relações de poder. (...) *O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.* (MOREIRA & SILVA, 1999, 07-08). E o professor, igualmente não é detentor de um conhecimento marcado pela neutralidade. Por isso, é preciso chamar a atenção para o outro lado da mesma moeda. As Escolas

(...) são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em respostas às condições sócio-históricas “programadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinado tempo, espaço e local. (GIROUX & MCLAREN, 1999, 142).

Nesse sentido, devemos ver o currículo como um processo social de transmissão de conhecimentos e valores, em torno do qual sejam possíveis pactos? Ou como um processo em que o choque entre diferentes concepções de mundo é a ele inerente? Quem acha que pode seguir em linha reta, quando se trata de currículo, corre o risco de se perder nessa estrada, pois os caminhos do currículo são permeados de/por atalhos, cruzamentos, encruzilhadas, bifurcações e, por que não dizer, de ciladas. Se (...) *o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos(.*) (SILVA, 1996, 79) ele pode – dependendo das forças que o moldam – contribuir tanto para a reprodução, a manutenção, a transformação ou a resistência.

Paradoxalmente, essa Escola, que tem 10 anos de fundação, que nomeia a História como matriz curricular, que privilegia a história oral, que elege o presente como eixo para discutir o passado, que tem o Brasil como centro de seus projetos, até 2004 - apesar de estar no planejamento anual - os alunos do segundo ano do ensino médio não estudaram a história recente do Brasil. Em 2003 chegou-se ao suicídio de Vargas. Em 2004 ao período João Goulart. A razão disso? Como já vimos, de acordo com o depoimento do professor Sérgio, **NÃO DÁ TEMPO**. A ditadura militar entrou na vida desses alunos em 2004 em função do projeto pedagógico multidisciplinar que envolveu toda a Escola. E nos anos anteriores? E nos posteriores?

✓ **QUANDO A HISTÓRIA RECENTE É SELECIONADA PARA NÃO SER ENSINADA**

O professor Sérgio, do **Colégio Carlos Marighella**, ao ser questionado se concordava com a afirmação de que nós professoras e professores de História somos os selecionadores daquilo que é ensinado, responde:

Concordo. Não existe neutralidade na História. O professor, o pesquisador, o historiador seleciona a partir de sua concepção de vida e de mundo que defende. A partir dessa concepção articulada com uma metodologia a respeito da investigação histórica, ele vai selecionar os fatos não para buscar a verdade da História aquela verdade mítica da História, muito menos para fazer uma história relativa, do tipo, cada um tem a sua história, mas para buscar uma história objetiva, ou seja, aquilo que é possível se compreender do processo histórico naquele momento histórico com os avanços e os recuos das pesquisas históricas. Eu utilizo o método do materialismo histórico de Marx e Lênin. Eu sempre procuro enxergar a História a partir dos setores excluídos, mas tentando enxergar todo o processo social.

A professora Sônia, do **Colégio Eduardo Leite**, ao ser perguntada se o professor é um selecionador de conteúdos responde:

É um selecionador, sim. Temos uma tendência a ensinar aqueles assuntos que mais gostamos. Não temos tempo para cumprir o programa. É disciplina demais, conteúdo demais, sobrecarrega o aluno. A gente tem de selecionar. Se gostamos mais de Brasil damos mais Brasil, se gostamos mais da Geral damos mais a História Geral.

Pergunto: Como você avalia as últimas aulas nesse final de 2004, final do ano letivo?

*Eu trabalhei de 1945 até Lula em **quatro aulas** de 50 min. Esse ano eu consegui chegar à história recente. É preciso reformular o programa para ter mais aulas para os últimos assuntos do livro. Já tentamos fazer muitas mudanças, porém é difícil. Mas já avançamos. Há alguns anos, acontecia o absurdo de se trabalhar o mesmo assunto em duas séries. Hoje a gente já consegue que a História ande da quinta até a oitava séries e depois recomeça tudo do primeiro até o terceiro ano. Havia professor de Geografia lecionando História, sociológico lecionando História. Avançamos nisso também. Mas a preocupação em valorizar a história recente nunca foi pensada em toda a minha vida profissional. A preocupação que vejo é com a cronologia. Tem que começar do início da História e chegar até onde der. Mesmo porque a orientação da Secretaria de Educação não é com a quantidade selecionada ou cumprida de conteúdo, mas com a interdisciplinaridade. A qualidade é mais*

importante do que a quantidade. A orientação da Secretaria é: não correr com o assunto, não trabalhar superficialmente. A qualidade é mais importante.

Bem, se a própria Secretaria de Educação determina - *não correr com o assunto, não trabalhar superficialmente, a qualidade (?) é mais importante* – não deveria ficar evidente que, em um programa rigidamente cronológico a história recente está fadada ao esquecimento?

Pergunto: E a **linha do tempo** que você usou nas aulas a que eu assisti e que todos os professores de História dessa escola usam também?

*A construção da **linha do tempo** é um método magnífico. Ajuda a acelerar o conteúdo. Com ela podemos ensinar toda a História e incentivamos o aluno a pesquisar. Mas, mesmo assim, os conteúdos relativos à história mais recente acabam sempre ficando prejudicados, pois, quando são dados é de forma muito corrida, já no final. Você viu, eu ensinei do fim da Era Vargas até Lula em quatro aulas.*

Pergunto: E a interdisciplinaridade determinada pela Secretaria de Educação a que você se referiu?

Os projetos interdisciplinares são realizados por orientação oficial da Secretaria de Educação. São importantes, mas atrasam o cumprimento do conteúdo de todas as disciplinas e, no caso de História, sacrifica os assuntos históricos mais recentes, pois estão no final. Mas também esses projetos podem valorizar a história recente. Trabalhar meio ambiente, por exemplo, coisas da atualidade. Esse ano não fiz nenhum projeto interdisciplinar por causa da greve.

A professora Dinalva diz concordar que somos nós, professoras e professores de História, que fazemos os cortes no conteúdo a ser trabalhado.

*Há muitos assuntos de História Antiga que os professores das séries anteriores “engoliram”. Pelo programa do curso eu não deveria dar História Antiga, mas como os alunos chegam sem saber nada, eu tenho que trabalhar. Com isso, a história recente é sacrificada. Por causa da **linha do tempo** eu, às vezes, chego perto.*

Em 100 min - duas aulas de 50 min – a professora Dinalva, com a sua **linha do tempo**, apresentou o conteúdo da Revolução de 1930 no Brasil até 1970, fazendo incursões pela História Geral através da Guerra Fria e tentando sempre relacionar o passado com o presente. E isso três dias antes do vestibular da UFBA. Cuidadosa e preocupada com o aluno da Escola pública, que sofre com a escassez de livros didáticos disponíveis gratuitamente, produz ela mesma módulos com os conteúdos e os alunos pagam a xerox. Muito elogiada pelos estudantes: *é a nossa segunda mãe*, afirmam felizes, e são unânimes em dizer que, em História se sentem preparados para o vestibular. O seu jeito agitado e falante cativa a todos.

Pergunto à professora Dinalva: E a interdisciplinaridade?

Fiz uma atividade interdisciplinar com Geografia sobre a História da Bahia e cultura afro-descendente. Estudamos o recôncavo baiano, fizemos uma ponte com Português - barroco/Gregório de Mattos, Vargas/Drumont/Graciliano Ramos. Os alunos fizeram uma maquete. Produzi uma apostila sobre a História da Bahia, pois nos livros didáticos não tem esse conteúdo. O assunto foi cobrado na prova de História e de Geografia. Com Artes, fizemos um trabalho sobre o mundo antigo. A arte na Grécia e em Roma.

QUARTA PARTE

▪ TECENDO FINOS FIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

(...) currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; (...) DOOL JR, 1993, 178).

A concepção de História e de ensino de História calcada na rígida ordem cronológica e, conseqüentemente, no mito do *pré-requisito* - o estudante não vai entender, por exemplo, a Era Vargas se não estudar a República Velha, não vai entender a Ditadura Militar se não estudar a República Populista - foi colocada em cheque, em uma das minhas aulas. Discutindo a Primeira Guerra Mundial, fato histórico distante do foco da minha pesquisa, os meus alunos, fizeram uma instantânea viagem pela Europa, que me deixou quase sem fôlego. Pulando décadas, foram para a Europa do início do século XXI, voltaram para o fim do século XX, deram meia volta para a Europa do início do século XX, saltaram para a Europa da Guerra Fria, em uma alucinante viagem. Vivenciar tal experiência, no decorrer desta pesquisa me fez refletir sobre ela, agora, neste momento em que é preciso finalizá-la. Daí minha opção em relatá-la, mesmo com temática que foge a memória da resistência à ditadura militar no Brasil.

✓ COMPORTAMENTO EMERGENTE ATROPELANDO A ORDEM CRONOLÓGICA DA HISTÓRIA

(...) causalidade e emergência não são opostos, [e] acreditamos também que a imprevisibilidade, em lugar da causalidade, é o marco da emergência. (FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno MAIS! – 24/11/2002, 07).

Uma terça-feira de sol forte, setembro de 2004, mais um dia de trabalho no **Curso e Colégio Oficina**, escola da rede privada de ensino da cidade de Salvador-Ba. Entro em sala de aula às 7 h em uma turma, de primeiro ano do ensino médio, formada por estudantes com idade variando entre 14 e 17 anos. *Turma difícil*, é a gritaria geral. Alvo de constantes queixas por parte de professores e funcionários, os estudantes dessa turma são considerados demasiadamente inquietos, desorganizados, barulhentos, desatentos,

resistentes à comandos, enfim, *não querem nada*, segundo a caracterização mais comum – mais simplista também - e que, via de regra, resume o desprazer ou o desânimo de se trabalhar com uma determinada turma. Curiosamente, alia-se a esse quadro desanimador a conclusão de ser essa a turma mais afetiva, mais alegre, mais criativa, mais unida, mais divertida.

Impregnada, inevitavelmente, desse clima de indisposição em relação a esse grupo, inicio a aula sem muita boa vontade. Neste dia, tratava-se de uma aula programada para dar conta dos acontecimentos que marcaram a vida da população das várias nações que se defrontaram na Primeira Guerra Mundial.

Há muitos anos que o fio condutor das minhas aulas de História não é a divulgação de projetos vencedores e/ou a exaltação de biografias nacionais e internacionais, tão ao gosto do pensamento dominante/hegemônico e da maioria dos autores de livros didáticos. A voz de protagonistas (e/ou vítimas) anônimos, aquele cidadão comum, silenciado, ignorado pela historiografia oficial tem merecido sempre minha especial atenção.

Por isso, a escolha da leitura de uma carta escrita por um soldado inglês dirigida à família, narrando de forma emocionada e dramática os horrores da guerra, destacando a sua incompreensão pelo fato de ali estar, sendo obrigado a matar desconhecidos, e assistir, perplexo, à morte de amigos e colegas. O debate que se seguiu a essa atividade fugiu à regra daqueles ocorridos em outras turmas. O eixo que emergiu da discussão foi o dever (ou não) patriótico do cidadão ir à guerra e não a análise da fria lógica daqueles que decidiram por tal evento e os irreversíveis danos causados a vida das pessoas, ao meio ambiente, ao presente, ao futuro. Pensei: *Como sempre, essa turma se diferenciando das demais. Logo, logo vai me criar problemas.*

Em seguida, pedi ao grupo que localizasse, no Caderno de Textos e Exercícios, um mapa da Europa, anterior à Primeira Guerra, que serviria de suporte para comentários sobre os países beligerantes, os interesses geopolíticos e econômicos envolvidos. Enfim, os bastidores do conflito e seus reflexos na vida do cidadão comum habitante ou não dos países diretamente em guerra.

Aos poucos – recorro-me como em câmara lenta – fui me sentindo cada vez mais sozinha naquela minha exposição. Como a sensação de exclusão é desconfortável! Algo estranho, inesperado, desconcertante estava acontecendo. Um movimento quase imperceptível, silencioso, com vida própria, descentralizado, foi se delineando, tomando conta daquela sala de aula, composta por quarenta e cinco jovens. Não mais olhavam para mim, a grande maioria e, de cabeça baixa fazia algo no Caderno de Textos. Fui dar uma espiada. PINTAVAM O MAPA! Tomando como referência algumas informações passadas por mim, pintavam das mais variadas cores, produzindo uma legenda para a Tríplice Aliança, outra para a Tríplice Entente, sem que para isso tivessem sido orientados naquele momento. PINTAR?! QUEM MANDOU?! Foi a instantânea pergunta que me veio ao pensamento, mas que, felizmente, não a expressei.

Por que a pergunta, QUEM MANDOU?! Não será o fossilizado condicionamento - próprio da hierarquia nas/das relações inerentes à estrutura escolar reproduzida exemplarmente na sala de aula -, de que, para o nosso estudante realizar alguma ação pedagógica, é necessário que haja o comando do professor, que haja um líder ordenando, determinando? Fora desse modelo, reina a “bagunça”? E se o “líder” não for o professor, isso representa o caos? O autor de *Teoria da Emergência* nos chama a atenção:

Quando vemos formatos recorrentes e estruturas emergindo de nosso caos aparente, nossa reação imediata é procurar líderes. E mais adiante conclui: Nossas mentes podem estar ligadas para procurar líderes, mas sem dúvida estamos aprendendo a pensar bottom-up (JOHNSON, 2003, 49).

Ali estava eu como aprendiz, sendo levada a desobedecer à lógica do tradicional formato de ensino/aprendizagem, e a navegar nas águas imprevisíveis e desafiadoras da emergência, da auto-organização.

O movimento rumo à pintura do mapa contagiou a todos. Lembrando Rubem Alves quando diz que *educar tem tudo a ver com sedução, que o saber precisa ter sabor* também consciente de que, no processo de educar, é imprescindível que trilhem caminhos de mão dupla, aos poucos fui sendo seduzida pelo saboroso prazer de estar conhecendo, aprendendo. Amparo-me em ASSMANN (2001, 33-34) quando nos desafia (...) a *substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados (...) por uma pedagogia (...)*

que saiba trabalhar com conceitos transversáteis, abertos para a surpresa e o imprevisto. E se, de acordo com esse mesmo autor, pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem, as ações daquele grupo deram vida à tal concepção.

Em perfeita sintonia, num clima de total informalidade, os estudantes transitavam despreocupadamente pela sala, faziam perguntas, pensavam alto, informavam desejos e decisões:

- Vou pintar o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo. De azul, claro!
- Vou pintar a Sérvia, onde tudo começou.
- Achei a Alsácia e Lorena. Vou pintar de duas cores. Como serão as pessoas de lá? Falam francês ou alemão?
- Quem me empresta o verde? Eu tenho o amarelo e o rosa.
- Ah! A Rússia vai ser vermelha. Vermelho do comunismo.
- Cadê os Estados Unidos?
- Quem quer encontrar os Estados Unidos na Europa? (risos)
- Vou desenhar a ferrovia Berlim-Bagdá.

Essa primeira situação - que insisto em identificar como um momento muito deles e entre eles - foi seguida de uma outra para qual fui chamada, efetivamente, a participar. Agora, eram perguntas com maior significado e pertinência e, surpreendentemente, envolviam um outro mapa da Europa, que também constava do Caderno de Textos, mas que se tratava do mapa pós-Primeira Guerra, e que, de acordo com o meu planejamento, seria trabalhado em outra aula como fechamento do tema.

- A Rússia sumiu? Virou URSS? Por quê?
- Cadê a Sérvia? Cadê a Bósnia? E Montenegro?
- A Sérvia e Montenegro viraram Iugoslávia e esta semana se apresentaram juntas nas Olimpíadas.
- Como o mapa de um país pode mudar assim? E o povo, como fica?
- Que horror! Mudou tudo! Quem decidiu isso?
- Os Estados Unidos não deveriam aparecer em algum lugar?
- Adorei o filme Pearl Harbour.

- Japão?! Você já está na Segunda Guerra, cara? (risos)

Estamos tão habituados à ordem formal, convencionalmente estabelecida que surpreendemo-nos – e por que não dizer, incomodamo-nos – quando somos contrariados ou desafiados a pensar e a agir a partir de novas ordens (ou desordens).

Mesmo quem tem um conhecimento sofisticado dos sistemas de auto-organização ainda vê esses formatos como desconcertantes em sua mistura de estabilidade e mudança, em sua capacidade ilimitada de aprendizado (...) (JOHNSON 2003, 29).

Alguém pode assegurar que eu, naquela sala de aula, não vivenciei um rico e criativo processo de auto-organização e que não fui surpreendida por algo que não constava do meu planejamento? A ordem cronológica, eternamente acusada de ser a responsável para o **NÃO DÁ TEMPO** de se chegar à história recente, foi quebrada quando o estudante, partindo do conhecimento adquirido fora da escola, mudou os rumos daquela aula. Rompeu com a cronologia.

Não tem porque negar que, num primeiro momento, me senti desconfortável diante de situação tão inesperada. Pensei: meu planejamento foi ignorado, minha aula foi atropelada e até minha presença foi descartada. A sensação era de perda de controle (entendendo-se aqui controle como intervenção externa). Nós, professoras e professores, conscientes ou não, via de regra, nos situamos como ponto de convergência de tudo o que acontece na sala de aula. Comportamos-nos – equivocadamente - como protagonistas do processo ensino/aprendizagem. *Esquecemo-nos* de que dar voz ao estudante é assegurar-lhe a oportunidade de socializar sua biografia pessoal, quem sabe até a legitimar sua própria história. Nós, professoras e professores, deveríamos saber, de acordo com Giroux & Simon, que: *Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagens e gestos. Calar a voz do estudante é destituí-lo de poder.* (In: MOREIRA & SILVA, 1999, 137). Devemos ficar atentos às histórias, as experiências, as linguagens de diferentes grupos, as suas diferentes leituras, respostas e comportamentos quando os exibem, por exemplo, ao analisar determinado texto apresentado em sala de aula.

Refletindo mais um pouco, destaco a curiosa pesquisa que JOHNSON (2003) desenvolveu, observando a organização de formigas, de cidades, de redes de computadores em que aponta para a teoria da emergência, a auto-organização que emerge e continua emergindo, nos mais variados campos da vida humana e não-humana, conclusão corroborada também por DOOL JR, (1993, 121) quando afirma que (...) *auto-organização é uma realidade concreta em todos os campos científicos e também nas Ciências Sociais*. Isso nos remete a um misto de ordem e anarquia, situação bem própria para ilustrar aquela minha aula sobre a Primeira Guerra Mundial, em que as leis da emergência se aplicaram e **DEU TEMPO** para estudar história recente.

A) PARA QUE SERVE UMA SALA DE AULA SE NÃO FOR CAPAZ DE NOS TRANSPORTAR ALÉM DA SALA DE AULA?¹

Quando há um mútuo *levar de um lugar para outro*, quando meu interlocutor me leva para sua perspectiva e eu o trago para a minha, há um enriquecimento de informações, de aprendizagem. Se educar, etimologicamente, significa (...) *levar de um lugar para outro*, (MORAIS, 1995, 11), é possível – fazendo uma analogia - dizer que transporte o grupo daquele espaço escolar para a Sérvia de 1914, e ele, curiosamente, detendo um conhecimento do qual eu não era possuidora (Sérvia e Montenegro juntas nas Olimpíadas de Atenas), nos levou a todos para a Sérvia das Olimpíadas de 2004. E por que não lançar mão de mais uma analogia? COELHO (2001, 78-79) nos diz, em seu rico ensaio sobre cultura: (...). *Quando viajo, não apenas saio de meu lugar: saio de mim mesmo, mudo meu ponto de vista, sou forçado a ver outras coisas de outro modo e a ver as mesmas coisas de outro modo. Essa relação entre o deslocamento e a existência (...) não pode ser menosprezada*. E não sendo o conhecimento monopólio do espaço escolar, é indispensável estabelecer, com o estudante, relações entre conteúdos adquiridos na Escola e fora dela, valorizar e aproveitar qualquer experiência vivida por ele.

Há muito já se sabe que os estudantes não chegam à Escola com suas mentes vazias. Trazem consigo o saber informal do cotidiano, baseado quase sempre no imediato e no prazeroso. Trazem consigo as representações do grupo social a que pertencem, as suas experiências, os seus sonhos. Por que, por imposição do conhecimento formal, silenciar esse capital cultural? A Escola – mais especificamente a sala de aula - é potencialmente um

¹ Morais, 1995, 15.

campo para/de (des)encontros, trocas, conflitos, resistências. A nossa prática de ensino, via de regra, tem como suporte a reprodução de conteúdos com prazos e objetivos pré-estabelecidos.

Cumprir o programa é sempre um objetivo ansiosamente perseguido. E, quando ele é absurdamente extenso, como é o de História, acaba sempre ficando no meio do caminho. Porque nós profissionais da disciplina, presos à rígida cronologia, temos dificuldade em selecionar, fazer cortes e recortes de conteúdos. A história recente que, como vimos nessa pesquisa, muitas vezes chega ao domínio do nosso estudante através da família, da mídia, é relegada a um futuro distante, ou seja, **SE DER TEMPO**. A ação que emergiu daquele grupo escolar demonstrou que essa realidade pode mudar. E mais. Nós, professoras e professores, sempre pretendemos que os estudantes identifiquem, compreendam e produzam conhecimentos úteis. Mas o que constitui conhecimento útil? É possível ser o mesmo para todos? (Giroux & Simon, In: MOREIRA & SILVA, 1999, 118).

Aquela turma aproveitou a oportunidade de, a partir do conteúdo posto, ultrapassá-lo, e se auto-transportar para além daquelas paredes, daqueles muros, num movimento semelhante ao do filme *Efeito Borboleta*². De 1914, início da Primeira Guerra – insisto, era o planejamento estabelecido -, viajamos pela Revolução Russa para responder à pergunta sobre a mudança de nome da Rússia; pulamos para o mundo da Guerra Fria, a fim de encontrar explicação para a união da Sérvia e Montenegro; passeamos pela crise do mundo socialista; visitamos a atual configuração espacial e geopolítica da Europa. O fantástico é que percorremos o **breve século XX**³, período que começa em Sarajevo – o assassinato do herdeiro do império austro-húngaro nessa cidade em 1914, dando início à Primeira Guerra Mundial - e também termina em Sarajevo com o colapso dos regimes socialistas nesta mesma região.

B) O PRAZER COMO DINAMIZADOR DA APRENDIZAGEM

A forte presença de ludicidade pôde ser vista naquele espaço escolar. Ludicidade, é bom que se frise, entendida não exclusivamente ligada à existência de jogos e brincadeiras

² Filme no qual diferentes passados e diferentes presentes se alternam numa velocidade vertiginosa.

³ Denominação criada pelo historiador inglês Eric Hosbawam.

(RAMOS, 2000, 52), mas, tomando a conceituação de ludicidade proposta por Luckesi, como um “fazer” humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras e jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas... (In: RAMOS, 2000, 52). Reforçando Luckesi, MORAIS, (1995, 61) discorre sobre a crença equivocada de que o brinquedo, o jogo, traz em si “elementos perturbadores da ordem, (...)” Aquele grupo estava produzindo conhecimento num clima lúdico. E eu, ao me desligar da rigidez de objetivos, planejamentos e flexibilizar em relação ao produto e ao resultado, vivi um rico momento de aprendizagem que só o processo é capaz de nos proporcionar.

É ASSMANN (2001, 30) quem nos fala: (...) *O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer.* E foi um prazeroso e envolvente clima de alegria - que me fez lembrar uma festa infantil - que tomou conta daquele pequeno-grande espaço escolar. Vi o grupo gerando sua própria ordem. Vi aqueles jovens utilizando seu capital cultural como base de conhecimento. Vi o currículo acontecer como facilitador da emergência de talentos. Vi a confirmação das palavras de BURNHAM (1993, 17): *o conhecimento é um processo e é alcançado pelo diálogo.*

Sem dúvida, o *bottom-up* que ocorreu naquela sala de aula nos mergulhou a todos num divertido ambiente de caos, não no sentido universalmente eternizado, mas o conceito de **caos**, que segundo DOOL JR (1993, 110) é inexoravelmente ligado à ordem. E é ainda esse escritor que observa: *a criatividade ocorre pela interação entre o caos e a ordem (...). Um processo por meio do qual o caos e a ordem se misturam, unindo-se para formar uma nova ordem (...) às vezes “estranha”.* (1993, 105). E agora é a minha vez de acrescentar: para se manter a ordem e a disciplina não é necessário impedir o lúdico, sufocar o prazer, inibir a criatividade, subtrair da criança ou do adolescente o direito de viver sua idade, seu tempo.

Diante de uma tão rica e saudável experiência pedagógica, em que o estudante ultrapassou os estreitos limites da ordem histórica cronológica sem se perder (ou se perdeu, e daí?) no tempo e no espaço; impulsionou a professora para além do seu quase previsível dia-a-dia, lhe ensinando que a sua aula pode (e deve) ser um além da sala de aula; fez emergir seus interesses e suas curiosidades na mais pura espontaneidade, numa alegre mistura de ordem

e anarquia, é possível ouvir e concordar com o **NÃO DÁ TEMPO DE ENSINAR A HISTÓRIA RECENTE?** Seja ela a ditadura militar ou qualquer outra temática?

✓ SINALIZAÇÕES FINAIS

Espero que essa pesquisa possa ser, realmente, útil às pessoas engajadas na busca de um sistema escolar forjador de sujeitos sociais autônomos e atuantes; referência aos professores e professoras que se proponham a assumir o compromisso de fazer do ensino de História uma instância de afirmação de uma identidade nacional plural; utilizada para, em contraposição à memória do poder, a memória oficial, reforçar a memória cidadã; elucidadora para entender que História é problematização; norteadora no processo de levar o jovem estudante a *sentir-se sujeito histórico*.

Finalmente, que as últimas conclusões possam levar à diminuição da distância entre a História que se ensina e a história que o nosso estudante *escreve*; à profunda e despreconceituosa reflexão sobre concepção e prática do ensino de História; ao reconhecimento de que a memória social coletiva é princípio fundante para a formação de sujeitos críticos, capazes de ações transformadoras; a que nós professoras e professores nos libertemos da cilada que nos imobiliza, e possamos encontrar caminhos pelos quais **DÊ TEMPO PARA ENSINAR A HISTÓRIA RECENTE, A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis-RJ:Vozes, 2001.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos-SP:Editora da UFSCar, 1998.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível*. Tese. Doutorado em Educação – Faced, Ufba, Salvador, 2005.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. Contexto:São Paulo, 2002.

_____. *História do Brasil – Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil*. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. São Paulo:Contexto, 2004.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. – São Paulo:Companhia das Letras, 2004.

PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil - Ensino Médio*. MEC/SEF:Brasília, 1999.

PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais - Brasil - Ensino Fundamental*, da 5. a 8. séries, MEC/SEF:Brasília, 1998.

BURNHAM, Teresinha Fróes. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em Aberto, Brasília,v.12, n.58, p.3-13, abr./jun 1993.

_____. Comunicação oral. Aula ministrada no Curso de Mestrado na Faced/UFBA em 25/01/2005.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História – Revisão Urgente*. São Paulo:Brasiliense, 1986.

CAMPOS, Flávio de & MIRANDA, Renan Garcia. *A escrita da História*. São Paulo:Escala Educacional, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1983.

CARR, Edward Hallet. *Que é história?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. *Fim de século: A escola e a geografia*. Dissertação de Mestrado, FAGED, Salvador, Ba, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A operação histórica*. In: Jacques Lê Goff e Pierre Nora. *História – novos problemas*. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1976, p. 22.

CHARTER, Roger. *O século dos hibridismos*. 15/10/2000, Caderno MAIS!, p. 19.

CHAUVEAU, A. TÉTARD, Ph. (org.) *Questões para a história do presente*. Bauru-SP:EDUSC, 1999, p. 75.

COELHO, Teixeira. *A cultura como experiência*. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). *Humanidades – um novo curso na USP*. São Paulo. Edusp. 2001, p. 65/101.

DOLL JR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre-RS:Artes Médicas, 1993.

EMILIANO JOSÉ. *Carlos Marighella – o inimigo número um da ditadura militar*. São Paulo:Sol e Chuva, 1997.

FARIA, Ricardo de Moura. MARQUES, Adhemar Martins. BERUTTI, Flávio Costa. *História 3*. Belo Horizonte-MG:Editora Lê, 1993.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro:FGV, 1 ed., 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO – CADERNO MAIS! – 24/11/2002 – da redação – grupo reuniu teólogos a especialistas em inflação e direito – ciência nova – congresso sobre interdisciplinaridade realizado em agosto na universidade Stanford (EUA) deu origem ao documento, que vê no conceito de emergência a “mão invisível” que articula a colaboração entre áreas como filosofia, química, biologia e teoria literária.

FREIRE, Américo. MOTTA, Marly Silva da. ROCHA, Dora. *História em Curso - O Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. Rio de Janeiro:FGV e São Paulo:Editora do Brasil, 2004.

GIROUX, Henry A, MCLAREN, Peter. *Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo:Cortez, 1999.

GLEISER, Marcelo. *Sobre o método*. Folha de São Paulo. 17/08/2003. Caderno MAIS! p. 18.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira – das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo:Ática, 2 ed, 1987.

JOHNSON, Steven. *Emergência: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades e softwares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

LOURAU, René. *Multirreferencialidade e implicação*. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos-SP: Editora da UFSCar, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org). *Ludopedagogia*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1. 2000.

KORNIS, Mônica Almeida. *História e cinema: um debate metodológico*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

KOSHIBA, Luiz & PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História Geral e do Brasil – trabalho, cultura e poder*. São Paulo: Atual, 2004.

MIRANDA, Nilmário & TIBÚRCIO, Carlos. *Dos filhos deste solo – mortos e desaparecidos políticos durante a ditadura militar: a responsabilidade do Estado*. São Paulo: Boitempo, 1999.

MORAES, Regis de (org.). *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas-SP: Papyrus, 9 ed, 1995.

MORAIS, Taís & SILVA, Eumano. *Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha*. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 3 ed, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____(orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1999.

NADAI, Elza. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. Faculdade de Educação – USP. Aula ministrada em 22 de julho de 1985 no Curso “Sociedade e Trabalho na História do ensino de 1. e 2. graus”. (mimiografado).

NAPOLITANO, Marcos. *História Contemporânea – pensando a estranha história sem fim*. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

ORIÁ, Ricardo. *Memória e ensino de História*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. Contexto: São Paulo, 2002.

PEDRO, Antônio & LIMA, Lizânias de Souza. *História da civilização ocidental*. São Paulo:FTD, 2005.

QUADROS, Vasconcelos. 19/03/2005, para o Estado de São Paulo. www.vermelho.org.br.

RAMOS, Rosemary Lacerda. *Por uma educação lúdica*. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org). *Ludopedagogia*. Salvador: UFBA / FAGED / Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1. 2000.

RIBEIRO, Renato Janine (org). *Humanidades – um novo curso na USP*. São Paulo:Edusp, 2001, pp.31/63.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Notas sobre História do Currículo*. In: *Identidades terminais: as transformações da política da pedagogia e da pedagogia na política*. Petrópolis:Vozes, 1996, pp.77/82.

TAVARES, Flávio. *Memórias do esquecimento – os segredos dos porões da ditadura*. Rio de Janeiro:Record, 2005.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O ensino de história: inventos e contratempos*. Tese. Doutorado em Educação – Faced, Ufba, Salvador, 2004.

VENTURA, Zuenir. *1968 o ano que não terminou – a aventura de uma geração*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 28 ed., 1988.

VICENTINO, Cláudio. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2003.

A CASA DOS ESPÍRITOS. Direção: Billie August. Produção: Bernd Eichinger. Intérpretes: Meryl Streep, Glenn Close e outros. Roteiro: Billie August. Música: Hans Zimmer. Miramax Films, c1993. 1 DVD (150 min), widescreen, color. Produzido por Bernd Eichinger.

EFEITO BORBOLETA. Direção: Eric Bress e J. Mackye Gruber. Produção: Chris Bender, A.J. Dix, Anthony Rhulen e J.C. Spink. Intérpretes: Ashton Kutcher, Melora Walters e outros. Roteiro: Eric Bress e J. Mackye Gruber. Música: Puddle of Mudd, Staind e Michael Suby. New Line Cinema / Europa Filmes, c2004. 1 DVD (113 min), widescreen, color. Produzido por Chris Bender, A.J. Dix, Anthony Rhulen e J.C. Spink.