

**MEMÓRIAS DO CAMPO: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE
MEMÓRIA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA****MEMORIES OF THE FIELD: SOME QUESTIONS ABOUT
MEMORY, HISTORY AND HISTORY TEACHING****Erinaldo Cavalcanti**Universidade Federal do Pará
ericontadordehistorias@gmail.com**Resumo:**

O artigo é fruto do projeto *Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do Ensino de História* desenvolvido pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e se propõe a refletir como o ensino de história é representado pelas cinco primeiras entrevistas realizadas no referido projeto por meio da metodologia da história oral. No diálogo com Pierre Nora (1993) e Paul Ricœur (2007), problematiza os usos da memória para a ciência histórica. Na sequência analisa alguns recortes das entrevistas para compreender alguns sentidos atribuídos ao ensino de história. Pelas análises iniciadas, conclui-se que o ensino de história é representado de forma plural e distinta entre os relatos de memórias acionados com diferentes ênfases envolvendo dimensões do ato de ensinar, do ato de pesquisar e da própria concepção de campo.

Palavras-chave: Memória. História. Ensino de história. Campo.

Abstract:

This article is the result of the *Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do Ensino de História* project developed by the Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) and aims to reflect on how the teaching of history is represented by the first five interviews carried out in this project using oral history methodology. In dialogue with Pierre Nora (1993) and Paul Ricœur (2007), it problematizes the uses of memory for the science of history. It then analyzes some clippings from the interviews in order to understand some of the senses attributed to history teaching. From the analyses that have been carried out, it is concluded that history teaching is represented in a plural and distinct way among the accounts of memories with different emphases involving the dimensions of the act of teaching, the act of researching and the very conception of the field.

Keywords: Memory. History. Teaching history. Field.

1. Considerações iniciais

Usar a memória no campo de ciência histórica é como cultivar uma planta delicada, sensível e complexa que precisa ser cultivada e destruída, ao menos precisa ter alguns de seus frutos – entenda-se, sentidos que lhes constitui – ceifados. Gosto de pensar a metáfora como força

de inscrição. Seu poder de enunciação permite estabelecer diferentes conexões por meio dos sentidos acionados, assim, a metáfora também é poder de criação, de representação e de ressignificação. Inspirado nos deslocamentos provocados pela obra *A metáfora viva*, de Paul Ricoeur (2005), a metáfora que dá início a e às reflexões nele apresentadas anunciam uma questão que beira a uma aporia: como cultivar o uso da memória no jardim da ciência histórica¹ cujo solo precisa desconstruir – Pierre Nora diria, destruir – os sentidos naturalizados que constituem os frutos da memória? Dito com outras palavras, como manter o cultivo da memória, sem podar sua potência em toda sua polissemia nos terrenos escrito, regado e regrado da ciência história?

Há centenas de trabalhos no campo das Ciências Humanas, em especial, da ciência histórica, que em alguma medida estabelecem reflexões envolvendo memória e história, sobretudo pelas veredas da metodologia da história oral. De tal modo, seria enfadonho expor aqui uma lista, além de que, sempre ficaria incompleta pela impossibilidade de menção a todos, mesmo operando com os crivos seletivos que sempre fazemos.

O artigo objetiva contribuir com os estudos que envolvem os usos da memória, por meio da metodologia da história oral. Terá como foco de atenção a produção de entrevistas de história oral por meio da modalidade virtual a partir das pesquisas desenvolvidas no projeto *A História ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativas*². Em seguida analisará alguns fragmentos de memória das cinco primeiras entrevistas realizadas e transcritas para compreender como as/os entrevistadas/os representam o ensino de história como espaço de atuação.

Como procedimento metodológico, para atender ao objetivo proposto, se estabelece um diálogo com alguns autores, cujas reflexões sinalizam importantes questionamentos envolvendo

¹ No cultivo da língua portuguesa, em solo brasileiro, existe apenas uma grafia para designar a história como ciência e a história como fato, ocorrência, acontecimento, experiência. Assim, para melhor uso no enredo narrativo do presente artigo, adotarei a expressão “ciência histórica” para me referir à história como ciência. Devo explicar ainda que não usarei letras maiúsculas mesmo que assim seja indicado o uso regrado da gramática porque não há grafia neutra nem escrita ingênua, desprovida de intencionalidade. Além das normas gramaticais que adubam o solo da escrita, o uso de letras maiúsculas também em alguma medida é uma forma de reverência, de destaque ou de enaltecimento. Movido por esta leitura – que não é única nem desfruta de consenso – tento estabelecer uma horizontalidade no uso da grafia das palavras.

² O projeto *Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do Ensino de história* é desenvolvido pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e coordenado pela professora Raquel Avarenga Sena Venera e tem como objetivo principal coletar, organizar e consolidar um acervo em rede, aberto e interativo de Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de história. Para esse artigo apenas as cinco primeiras entrevistas produzidas, transcritas, são usadas. Há outro projeto, ao qual as reflexões também estão vinculadas: *A História ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativas* que problematiza os saberes da formação docente no diálogo com (e sobre) a trajetória dos professores/as de história, analisando os relatos de memórias de docentes em formação inicial para ampliar as reflexões sobre a construção dos saberes docentes.

memória e história (Nora, 1993), Montenegro (2006), Cavalcanti (2019) e em especial Paul Ricoeur (2007). Sobre representação como categoria operatória para a análise apreendida, acionamos as reflexões de Roger Chartier (2011) e do próprio Paul Ricoeur (2007). Chartier nos ajuda a compreender a representação como práticas históricas em permanente disputas capazes de fazer ver algo ausente e que concorre como uma das forças constituidoras do mundo social. Para ele, “[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (Chartier, 2011, p. 16). Suas análises chamam a atenção para a relação entre as fontes documentais e as práticas por elas representadas, não existindo relação de complementariedade e transparência entre essas dimensões. Paul Ricoeur (2007), por sua vez, defende a potencialidade da representação como objeto e referente na história, uma vez que “a representação expressa melhor a plurivocidade, a diferenciação, a temporalização múltipla dos fenômenos sociais” (Ricoeur, 2007, p. 239). Inspirados nessas reflexões, na sequência analiso alguns fragmentos de memórias das cinco primeiras entrevistas, realizadas e transcritas no projeto desenvolvido pela ABEH, para desenvolver uma reflexão inicial sobre como o ensino de história é representado e apresentado nos relatos de memórias.

2. Preparando o terreno do jardim: alguns diálogos

Os usos da memória para a ciência histórica são diversos. Mas a despeito da pluralidade nas formas de usá-la, usa-la, o rigor necessário para sua utilização como fonte – ou objeto – é *sine qua non* para nossa ciência, mesmo que nem sempre seja levado em consideração. Há 40 anos Pierre Nora escreveu *Les lieux de memorie* traduzido na década seguinte para o Brasil e publicado na *Revista Projeto História*. Ao buscar esse texto na ferramenta do Google Acadêmico, ele aparece com mais de 9 mil citações, exatas 9.005³. Uma marca expressiva em se tratando de um artigo situado nas ciências humanas que têm práticas de circulação e apropriação diferentes de outras áreas do conhecimento. Trata-se de um texto clássico e ainda bastante atual no qual o autor enfatiza que o trabalho da história, como ciência, não é outro senão o de criticar a memória, se seu desejo for entendê-la como construção histórica e social. Em suas palavras, “no coração da história trabalha um criticismo destruidor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir” (Nora, 1993, p. 9).

³ Esses dados são voláteis e mudam com certa frequência. O registro da quantidade de citações foi feito no dia 29 de maio de 2024, na página do Google Acadêmico.

Aprendemos com as discussões de Pierre Nora (1993) que a análise desenvolvida pela ciência histórica precisa manter o mesmo rigor crítico dispensado a outras fontes se seu objetivo é compreender e desnaturalizar os sentidos cristalizados constituintes e representados nos relatos de memória. Nesse sentido é fundamental não perder de vista que a memória é antes de tudo presente, mesmo antes de se constituir como reconstrução ou rememoração do passado. Por esse ângulo de reflexão, as análises do filósofo francês Henri Bergson (1999) também contribuem com o debate. Para ele, a memória é uma reconstrução mnemônica permanente e sua elaboração se dá no presente e não no passado. Portanto, a memória é uma produção do presente antes de ser uma lembrança do passado.

Por essa chave de leitura, a representação construída nos relatos de memória acerca das experiências narradas é resultante das interpretações produzidas pelos sujeitos narradores no ato da produção da entrevista. Por conseguinte, os relatos de memória não têm o passado longínquo e distante como ponto de partida. É no presente e do presente, no momento da produção do relato oral de memória, que começamos o processo de reconstrução quando lembramos e ressignificamos o passado rememorado. É pelas lentes interpretativas do presente que partimos quando relembremos as experiências situadas em um passado distante. É por essas lentes que conduzimos o olhar e selecionamos as memórias que desejamos compartilhar no momento da produção do relato. A memória, portanto, é uma reconstrução urdida a partir das interpretações construídas pelas experiências vividas dos narradores. Em outras palavras, memória é (re)construção produzida no (e do) presente, antes de ser representação do passado.

A memória é uma semente cujos frutos apresentam diferentes cores, formatos, texturas e sabores. A depender de quem rememora, do lugar que ocupa nas relações de poder no ato da produção do relato, as lembranças podem ganhar diferentes sentidos e produzir distintas representações. Da mesma semente da memória, podem ser gerados diferentes frutos de lembranças. Sendo a memória uma colheita produzida no presente, é importante revisitar algumas análises sobre os usos que dela fazemos no terreno da ciência histórica. De tal modo, retomo aqui, algumas questões motivadas especialmente pelas provocações feitas por Paul Ricoeur (2007) em sua obra considerada clássica, *A memória, a história, o esquecimento*.

As leitoras e leitores da referida obra de Ricoeur conhecem sua contribuição às discussões sobre a epistemologia da história. No mencionado livro ele apresenta o que considera as três fases da operação historiográfica, expressão cunhada por Michel de Certeau, como o próprio Ricoeur,

ressalta. A fase documental, a fase explicação/compreensão e a fase da representação escrita (da escritura ou da *representância*, como prefere o filósofo francês). Para as reflexões aqui apresentadas, interessa-me cultivar o diálogo que Ricœur apresenta ao questionar se a história – entenda-se a historiografia – seria remédio ou veneno para a memória. A metáfora, potente e provocadora, é feita em analogia ao mito de *Fedro*, obra do filósofo Platão.

Como explica Ricœur, as fases constituintes da operação historiográfica não são apreendidas como níveis hierárquicos nem como etapas sucessórias ou cronológicas, mas como procedimentos operatórios encadeados, emaranhados, enredados. Por essa perspectiva, “as sementes cultivadas” com a fase documental apreendida por ele como aquela que se estende da “declaração das testemunhas oculares à constituição dos arquivos” (Ricœur, 2007, p. 146). Esse autor apresenta uma densa reflexão sobre os desafios que envolvem o tratamento da memória quando desejamos transformá-la em palavras escritas. Aquele filósofo faz uma provocação e questiona se o desejo de transformar a memória em uma materialidade escrita seria remédio ou veneno para a própria memória. A reflexão apresentada por ele questiona que a arte de colocar na escrita a experiência viva da memória pode produzir

o esquecimento na alma daqueles que a tiveram aprendido porque cessarão de exercer sua memória: com efeito, depositando sua confiança no escrito, será a partir de fora, graças a impressões do exterior, e não a partir de dentro, graças a si mesmos, que praticarão a rememoração; não é, portanto, da memória, mas da rememoração (Ricœur, 2007, p. 152).

A problematização apontada levanta muitas possibilidades interpretativas, sempre necessárias, a meu ver, quando nos propomos a trilhar as veredas da memória pelos caminhos da ciência histórica. Nesse sentido, a provocação – se a escrita que operamos com a memória é *remédio ou veneno* – ganha estatuto ontológico.

Os desdobramentos decorrentes da ação de produzir e cultivar a memória em forma de escrita teriam diferentes desdobramentos, entre eles a mudança do referente que produz legitimidade aos relatos de memória, que passaria a residir na narrativa escrita, não mais no relato oral. Por conseguinte, os laços de confiança atribuídos à memória estariam externos à experiência da qual ela é constituída, ou seja, residiriam fora dos vínculos vivos e afetivos.

Sob essa perspectiva, a legitimidade estaria, agora, na narrativa escrita, produzida a posteriori para outras finalidades, para outras demandas e interesses, por outros sujeitos e sujeitas, por isso, não mais estaríamos diante de um relato de memória, mas de rememoração. Na analogia metafórica com *Fedro* (sobre a qual Ricœur construiu sua argumentação), ele sentencia que nessa

situação não é de memória que estamos lidando, mas de “uma memória *sobressalente*; a saber, uma técnica que oferece algo ‘certo’ e algo ‘sólido’ a esses ingênuos que creem ‘serem os discursos escritos algo mais que um meio de recordar, àquele que já os conhece as coisas tratadas nesse escrito” (Ricoeur, 2007, p. 152. Destaques do original).

Talvez essa seja uma daquelas aporias com as quais precisamos lidar a cada passo trilhado ou a cada semente de memória plantada, que se transformará em árvores regadas no jardim escrito, no campo da ciência histórica. Uma vez transformada em palavras escritas, há outros desdobramentos, ademais desses aqui sumariados. O próprio Ricoeur explica:

[...] escrito de uma vez por todas, o discurso está à procura de um interlocutor qualquer – não se sabe a quem ele se dirige. É esse também o caso da narrativa histórica escrita e publicada: ela é lançada ao vento; dirige-se como afirma Gadamer da escrituralidade a quem quer que saiba ler (Ricoeur, 2007, p. 153).

A provocação feita por Ricoeur nos leva a refletir afinal sobre quais as implicações em transformar os relatos *orais de memória* em *narrativas escritas de memória*. As leitoras e leitores daquele filósofo sabem que não se trata de uma questão meramente semântica. Também compreendemos que não se trata de reduzir a reflexão a uma concepção dicotômica, para a qual teríamos que escolher entre uma ou outra. Há pontos de convergências, e, no jardim escrito da história, as memórias semeadas se transformam em flores com distintas tonalidades e variados perfumes.

Paul Ricoeur trata a questão em tela como central na relação entre memória e história e não a vê como uma oposição completa. Para ele, as duas formas de discursos são filhas do mesmo parto. São irmãs – como prefere o aquele autor – mesmo que desfrutem de diferentes legitimidades, mas, principalmente, são escrituras e inscrições. Em suas palavras:

É esse parentesco profundo que permite dizer que “o discurso escrito é de certa forma uma imagem”, daquilo que na memória viva é “vivo”, “dotado de alma”, rico de “seiva”. A metáfora da vida, introduzida mais acima, com a pintura dos seres vivos, pode então ser deslocada até as terras do cultivador avisado que sabe semear, fazer crescer e colher. Para a verdadeira memória, a inscrição é semeadura, suas palavras verdadeiras são “sementes”. Estamos, assim, autorizados a falar de escrita viva, no caso dessa escrita da alma e desses jardins de caracteres escritos. (Ricoeur, 2007, p. 153. Destaques do original).

O parentesco entre a memória viva e o texto escrito é acionado como importante relação envolvendo a escrita como representação das experiências constitutivas dos relatos orais de memória. Essa relação inclusive é indicada por Ricoeur como a que “separa a memória viva do depósito morto” (Ricoeur, 2007, p. 153). Ao colocar a reflexão no campo da dialética, o estudioso desloca a problematização trazendo para o centro a necessidade da semeadura – para usar suas

palavras – frente à inexorável ação do esquecimento. Assim, ele questiona a complexidade da ciência histórica em transformar memórias em relatos escritos, ação que, segundo seus apontamentos, nunca saberemos ao certo se será veneno ou remédio.

Nas reflexões apresentadas pelo filósofo, a despeito dos desafios mobilizados e exigidos na chamada fase da explicação/compreensão, é na fase da escritura que se encontra presente a intenção maior da história como ciência, qual seja: sua intenção de representar o passado. Em suas palavras:

Embora o principal desafio epistemológico seja decidido na fase explicação/compreensão, ele não se esgota aí, na medida em que é na fase da escrita que se declara plenamente a intenção historiadora, a de representar o passado tal como se produziu, qualquer que seja o sentido atribuído a esse “tal como” (Ricoeur, 2007, p. 153).

Não podemos nos esquecer de que a sementeira acontece no terreno da ciência histórica e o cultivo nesse campo determina um conjunto de procedimentos operatórios que não podem ser abandonados. É nessa terra, onde se situa nosso plantio. Assim sendo, não podemos ignorar o solo sob o qual pisamos, regamos, plantamos e colhemos. A colheita, como resultado de muitas atividades desenvolvidas, apresenta um produto gestado nessa plantação. Esse produto é uma escrita regada e regrada. Ela está condicionada a muitas variáveis e sua função de representação, em forma literária, só pode ser fragmentária, incompleta, inacabada e sua vinculação com a memória é movida por uma relação, cuja dosagem pode se transformar em veneno ou em remédio. A escrita da história, quando se propõe a representar o passado, deseja produzir um efeito de verdade sobre o objeto analisado e representado e, quando faz uso da memória, precisa necessariamente tornar a memória suspeita, como adverte Pierre Nora (1993). Mas paradoxalmente ainda é a memória, através do testemunho, a melhor fonte sobre algo ter acontecido, como o próprio Paul Ricoeur pontua:

Será preciso, contudo, não esquecer que tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade no testemunho, não temos nada melhor, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos (Ricoeur, 2007, p. 156).

A representação escrita das memórias que o projeto coordenado pela ABEH vem apresentando ao público, sobre o ensino de história (assim como qualquer outro projeto que disponibilize suas entrevistas transcritas), não está infensa àquelas relações que problematizam os limites e os desafios quando nos propomos a transformar relatos orais de memórias em relatos escritos para a ciência histórica.

As memórias acionadas sobre cada ação rememorada pelas/os professoras e professores entrevistados para o projeto em alguma medida foram (e estarão) sendo afetadas por certa dosagem de veneno e de remédio decorrentes desses procedimentos. Talvez, como veneno, seja inevitável a cristalização de certos sentidos que serão atribuídos aos relatos escritos. Talvez, ainda como veneno, a legitimidade atribuída recaia na representação escrita que chegará ao público, por meio da materialidade impressa ou digital, e não nos relatos orais produzidos no ato das entrevistas. Mas, por outro lado, como remédio, também estaremos mobilizando alguma dosagem com poder de antídoto contra a ação do esquecimento, esta inevitável condição de humanos na qual todos nós nos encontramos. Ainda como remédio, serão oferecidos, ao público, os procedimentos e as escolhas acionadas no tratamento dado aos relatos de memórias, mostrando os limites e as possibilidades no cultivo em que a memória foi produzida, transformada e rememorada.

3. Problematizando as fontes – ou os primeiros frutos da colheita sobre “campo”

Já dispomos de importantes reflexões sobre as singularidades da metodologia da história oral. As pesquisas, que fazem usos da metodologia da história oral, cresceram de forma significativa em quantidade, qualidade e densidade analítica. Para Ângela de Castro Gomes, “[...] é possível dizer que, no Brasil do século XXI, a metodologia de história oral alcançou sua maturidade” (Gomes, 2014, p. 164). Por outro lado, também cresceram os trabalhos que se apropriam da memória – por meio da história oral – sem fazer a crítica que se exige dela, o que é necessário para o tratamento de qualquer fonte na oficina da história. Não precisaríamos fazer muitos esforços para perceber significativa quantidade de trabalhos que são apresentados nos simpósios temáticos de eventos acadêmicos, assim como artigos publicados em revistas, em que o uso da memória não demonstra ter sido regado pelo rigor dispensado ao uso documental. A maturidade alcançada não pode ser sinônimo de usos menos rigorosos nos procedimentos de produção, colheita e análise das memórias.

A despeito da multiplicidade de usos – e abusos –, talvez seja um consenso que as condições de produção da entrevista é *sine qua non* no tratamento exigido pela fonte oral para entender a memória como representação interpretativa da experiência narrada. Assim, o/a historiador/a em sua análise precisa “rachar as palavras” como argumenta Antonio Montenegro (2006) ou destruir a memória cristalizada/naturalizada (Cavalcanti, 2019).

As entrevistas começaram a ser produzidas de forma virtual em decorrência do isolamento provocado pela Covid-19. No entanto, mesmo após o retorno das atividades presenciais, uma parte das entrevistas continuou – e continua – sendo realizada de forma virtual em virtude de que o projeto não dispõe de recursos para promover o deslocamento da equipe até a residência de cada entrevistada/o⁴. Até o momento da escrita deste artigo, foram realizadas 14 entrevistas sendo 11 das/os professoras/es agrupados no que denominamos de “primeira geração” e três situadas na “segunda geração”⁵.

As cinco entrevistas das quais alguns relatos serão mobilizados para fim de análise, três foram realizadas de forma presencial e duas de forma virtual. De forma presencial foram as seguintes: a de Edna Maria dos Santos⁶, de Marcos Antônio Silva⁷, de Ilmar Rohloff de Mattos⁸; e as de forma virtual: a de Maria Auxiliadora Schmidt⁹ e de Kátia Maria Abud Lopes¹⁰.

A escolha dessas cinco entrevistas¹¹ para este artigo se deu em decorrência de terem sido as primeiras a serem realizadas e transcritas. A data em que ocorreram as entrevistas se deu considerando a disponibilidade de tempo da pessoa que foi entrevistada e a dos professores/as entrevistadores/as.

As entrevistas foram organizadas por um roteiro semiestruturado, discutido e produzido nos encontros realizados pela equipe do projeto. Assim, foi de interesse inserir perguntas que acionassem lembranças sobre a vida familiar, a primeira infância, a escola, os estudos, a escolha

⁴ Algumas entrevistas foram (e outras serão) produzidas de forma presencial. As entrevistas presenciais ocorreram (e ocorrem) principalmente quando a equipe entrevistadora também reside na mesma cidade da pessoa a ser entrevistada. Com exceção da entrevista com o professor Marcos Silva (in memoriam), realizada em São Paulo pela professora Raquel Alvarenga Venera.

⁵ Para um detalhamento das atividades desenvolvidas pela equipe do projeto sobre os procedimentos de escolha das/os convidadas/os assim como sobre a construção do próprio procedimento operacional padrão (POP), ver: Venera e Andrade (2022).

⁶ A entrevista aconteceu no dia 06/05/2022, no estúdio da TV UERJ, e foi realizada pelas professoras Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley e Gisele Pereira Nicolau.

⁷ A entrevista aconteceu na casa do entrevistado no dia 07/07/2022, em São Paulo, e foi realizada pela professora Raquel Alvarenga Sena Venera e pelo professor José Isaiás Venera.

⁸ A entrevista aconteceu no dia 23/08/2022, no estúdio da TV UERJ, e foi realizada pelas professoras Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley e Gisele Pereira Nicolau.

⁹ A entrevista aconteceu em 27/05/2022, de forma virtual, e foi realizada pelos professores Maria Cristina Dantas Pina e Cristiano Nicolini. A entrevistada prefere ser chamada de Dolinha, sendo assim nomeada, a partir desse momento no presente artigo.

¹⁰ A entrevista aconteceu em 23/08/2022, de forma virtual, e foi realizada pelas professoras Jacqueline Aparecida Martins Zabarto e Juliana de Andrade.

¹¹ A partir desse momento, usarei a expressão “entrevistas” apenas para as cinco delas que estão sendo mobilizadas neste aqui no presente artigo.

pela carreira trilhada, a vida na universidade, o início da docência e o desenvolvimento da pesquisa no (e sobre o) ensino de história.

As entrevistas são muito diversas e podem ser estudadas por uma infinidade de questões. Aqui, interessa, muito inicialmente, começar as reflexões sobre como o ensino de história é representado nos relatos de memória para posteriormente – em análises futuras – entendermos as diferentes representações acerca do ensino de história como campo. As ideias iniciais ora aqui apresentadas não dão conta da reflexão sobre a configuração de um campo, a partir das entrevistas. Esse é outro objetivo de estudo presente no referido projeto. Neste artigo, o objetivo é iniciar as reflexões sobre como o ensino de história foi representado nas entrevistas analisadas.

As entrevistas mostram os distintos percursos trilhados pelas professoras/es e como também constroem diferentes representações acerca do ensino de história. Todas/os as/os entrevistadas/os, ao serem convidada/os para concederem entrevistas, são informados sobre a qual projeto está vinculado o convite e qual o objetivo. Nesse sentido, essa condicionante em alguma medida já interfere nos filtros que serão mobilizados pelas pessoas entrevistadas. Elas sabem que aquela entrevista significa também um reconhecimento pelo lugar ocupado no processo de construção da memória desse espaço que estamos chamando ensino de história. Desse modo, as memórias selecionadas interpretam essa variável.

Quatro das cinco pessoas entrevistadas são professoras/es de instituições federais e estaduais e uma está vinculada a uma instituição privada. Com exceção do professor Marcos Silva, que faleceu recentemente, as demais continuam atuando, ao menos na pós-graduação, pois algumas já estão aposentadas. Em relação às instituições às quais as/os professoras/es estão (ou estiveram) vinculadas/os são as seguintes: Universidade de São Paulo (Marcos Silva, Katia Abud), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Edna Maria dos Santos), Universidade Federal do Paraná (Maria Auxiliadora Santos Schmidt – Dolinha) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Ilmar Rohloff de Mattos).

Como estratégia metodológica, para analisar como o ensino de história é representado nas entrevistas, passei a identificar a recorrência dos termos “ensino de história”, “pesquisa” e “campo” e analisar quais sentidos eles estão enredados na entrevista.

Na entrevista de Ilmar Mattos, a professora Sônia Wanderley (uma das entrevistadoras) pergunta sobre as orientações desenvolvidas por ele e se de alguma maneira elas se relacionavam com o ensino de história. Ele assim rememorou:

Teve alguma de ensino de história, e caramba agora eu tenho que pensar, teve sim, eu me lembro (risos) teve até mais de uma, agora eu estou me lembrando que eu orientei muita gente.

[...]

Mas é... mas, então essa é uma questão que está se colocando mesmo, e sempre se colocou. Eu orientei algumas teses, estou falando teses genericamente, podia ser dissertação, ligadas direta ou indiretamente ao ensino de história, maior parte não, maior parte era, vamos dizer, não quer dizer que era bacharelado, mas de qualquer forma tinha umas que não tinham a ver diretamente com isso, mas eu participei e a Selma também me ajudou sempre muito nisso, e uma equipe lá de professores que também tem, tem alguns que ainda têm interesse nisso, em alguns projetos do MEC, da CAPES basicamente, que... de formação de professores, é... eu não me lembro mais os nomes dos projetos, que eram uns nomes quilométricos. Um deles era... simplificando assim, como se fosse atualização de professores de história e geografia, que lá os departamentos não eram, não são mais juntos há muito tempo, mas sempre tem uma ligação, ficam próximos, das séries iniciais do...

[...]

Mudaram também as pesquisas, não é? As temáticas, várias temáticas novas, história atlântica, história indígena, história mesmo dos povos africanos, mudou a perspectiva, essa perspectiva mudou muito.

É por meio das inferências da entrevistadora que as memórias sobre as pesquisas relacionadas ao ensino de história são acionadas. Em nenhuma parte da entrevista há menção a uma relação direta na experiência do professor entre as pesquisas desenvolvidas por ele como estando vinculadas diretamente ao ensino de história, seja como tema, seja como espaço de produção de saber. Pelas memórias apresentadas, o ensino de história esteve diretamente relacionado à sua experiência com a docência, sobretudo na Educação Básica.

Na entrevista da professora Edna Maria, uma das entrevistadoras perguntou quais foram as escolhas que a levaram ao ensino de história. A pergunta foi a seguinte: “Além dessas decisões, como foram as suas escolhas no campo profissional que levaram a senhora ao ensino de história?” Ela assim respondeu:

Uma eu já falei no início que era ter vivido a história com as viagens que eu fui com meus tios a Alagoas, que eu conheci uma série de engenhos, conversei com uma série de pessoas como a viúva do Graciliano Ramos [...] A segunda coisa, e essa foi a mais forte [...] Mas não foi só isso, também no Colégio Pedro II, no ensino normal, eu também tive grandes professores que me falaram sobre história, mas, principalmente, em sessenta e oito, eu estava entrando para o primeiro ano da faculdade, da Universidade Santa Úrsula, tinha ouvido a professora Maria e, quem foi aluno dela, eu não preciso dizer quem foi, não é? Pessoa super coerente em tudo e que me disse: olha, você é filha de um funcionário, não vai ter aula na UFRJ.

A professora rememora as viagens da infância, o contato com a viúva do escritor e a influência dos professores com os quais ela estudou no Colégio Pedro II. Também, sem nenhuma inferência das entrevistadoras, ela menciona o cenário político de 1968 e mais uma vez a presença de uma professora marcante em sua trajetória. Com o agravamento das tensões decorrentes da

ditadura militar, a UFRJ estava sendo bastante afetada, inclusive, com a fuga para o exílio de muitos docentes; por isso ela escolheu fazer a faculdade na Universidade Santa Úrsula, por ser uma instituição católica, certamente a relação com o regime ditatorial era distinto. Após discorrer sobre como ela apreende a ciência história como construto social, faz menção a Darcy Ribeiro e a Paulo Freire para destacar a relevância da história para a leitura de mundo. Em seguida uma das entrevistadoras faz a seguinte interpelação: “E o que fez você, então, desse caminho todo de história, num momento como esse, passar a decidir sobre o ensino de história?” A professora constrói a lembrança fazendo um percurso através do ato de ensinar história no ginásio e em um curso de história. Em seguida recupera as memórias sobre sua escolha em fazer mestrado na área de educação, mesmo após alguns amigos tê-la questionado e sugerido que ela fizesse em história.

A entrevistadora Sônia Wanderley faz uso da palavra e menciona que os relatos da entrevistada estão relacionados às experiências de professores da Educação Básica. Diz ela: “A experiência que você está passando aqui para gente é uma experiência de professores ligados à escola básica pensando a produção de um campo, no Rio de Janeiro, que é o ensino de história”. Em seguida, a entrevistadora pergunta sobre que relação existia – se existia – entre os acadêmicos rememorados pela entrevistada e os professores da Educação Básica. A professora Edna Maria diz:

[...] Então esse perfil de um ensino de história aqui na UERJ como a gente queria demorou muitos anos para ser implantado. Quando eu comecei a dar aula aqui, eu e Marilena Barbosa, não tinha perfil de ensino de história nenhum. [...]. A UERJ não tinha nem pesquisa, antes do reitor Hesio Cordeiro a UERJ não tinha pesquisa. Não era uma universidade de pesquisa, que fazia pesquisa, de investir em pesquisa, não era, era uma coisa mínima. Foi a partir daí que os laboratórios nas áreas das ciências humanas e sociais foram criados. O primeiro laboratório que eu criei [...]. Eu criei o laboratório de pesquisa de ensino de história. Esse laboratório foi o primeiro a fazer um convênio com a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, do César Maia, eu fui lá. Aguentei meu estômago, bebi bastante água, mas fui lá falar com ele.

Perguntada se ela se lembrava de algum orientando que tenha trabalhado com ensino de história e permanecido no campo, ela responde:

[...] Ah me lembro, tem muita gente que trabalhou com ensino de história. O Biar, ele fez o doutorado, ele trabalhou com ensino de história e foi a Cuba para ver como era o ensino lá, o conceito de democracia, esse eu me lembro bem. Mas outros, vários alunos trabalharam com a questão do ensino. Posso até ver lá nos meus alfarrábios. O Biar eu me lembro muito por isso. E me lembro também... ai meu Deus como é o nome do outro, também foi a Cuba, fez doutorado aqui, que também mostrou as diferenças entre o ensino de história no socialismo e o ensino da história no sistema capitalista. E, chegou a algumas conclusões muito parecidas na época. Bom, tenho, tem muitos alunos que trabalharam o ensino da história, muitos que trabalharam educação, anarquista, por exemplo. O Rogério fez aqui, lembra do Rogério?

A terminologia “campo” não é empregada para se referir ao ensino de história nos relatos de memórias da entrevistada. O ensino de história continua sendo associado, primeiramente, às experiências de lecionar na escola da Educação Básica. Assim, a atribuição de sentido que representa o ensino de história o vincula à atividade de ensinar esse saber no espaço escolar. Mas também é possível perceber, pelos relatos da professora Edna Maria, que o ensino de história também é representado pelas memórias que o relacionam com as experiências em cursar uma graduação em história e ao se ensinar em um curso de história. Somente com as inferências das entrevistadoras, ao mencionarem o ensino de história como campo e associá-lo à pesquisa, é que a entrevistada estabelece relações entre essas dimensões.

Os relatos de memória da professora Edna Maria também não estabelecem essa vinculação do ensino de história com “campo”. De forma análoga acontece com a entrevista da professora Katia Abud que não menciona nenhuma vez a palavra “campo”. Essa palavra-conceito só aparece nas falas da entrevistadora. O ensino de história, para a essa entrevistada, é representado como ação docente de dar aula de história, principalmente na Educação Básica e, algumas vezes, associado à pesquisa, mas no âmbito da educação. Em uma passagem da entrevista ela destaca: “Até hoje tem umas coisas, como que eu vou dizer, a faculdade se entendia como assim a pesquisa na área de educação”. Por certo que essa representação está diretamente associada ao lugar de atuação da professora pertencente à faculdade de educação da USP. Sobre as pesquisas envolvendo o ensino de história, em um dos trechos da entrevista, Katia Abud, diz:

[...] É, é muito discutível eu já partilhei dessa ideia, mas hoje eu tenho uma outra visão. Essa ideia de que o professor constrói conhecimento de história, né, mais historiografia, eu acho que ele transforma sim; ah eu tô ficando mais, voltando pra antigamente, ele transforma a pesquisa num conhecimento pra atender os objetivos é do ensino. [...] Mas saber fazer uma pesquisa, você faz pesquisa para dar aula é você faz pesquisa, se você estiver pensando sobre o ensino, mas não é a pesquisa historiográfica só que você faz. [...] É que é outro tipo de pesquisa, é uma pesquisa para o ensino de história.

Na entrevista com o professor Marcos Silva se percebe, de forma mais frequente (comparada com as outras três até aqui mencionadas), a menção à pesquisa sobre o ensino de história. A professora Raquel Venera, que conduziu a entrevista com o do professor Marcos Silva, lhe perguntou como ele tinha chegado ao ensino de história. A pergunta foi feita da seguinte forma: “E como você chega ao ensino de história?” A pergunta aberta e ampla como foi feita é interessante porque permite que o entrevistado se aproprie dela respondendo a partir dos sentidos que ele dá ao “ensino de história”. A pergunta não foi “e como você chegou ao campo do ensino de história?”, na qual já vem inserida a dimensão de campo associada ao ensino de

história. Ou “e como você chegou a desenvolver pesquisa no – ou sobre o – ensino de história?”, em que já se apresenta a dimensão de se fazer pesquisa no ou sobre o ensino de história. Assim, a resposta do professor Marcos Silva denota como ele se apropriou do que entendeu por “ensino de história” sem as inferências diretas emanadas da pergunta.

Àquela pergunta, Marcos Silva responde:

Então, quando eu entrei no curso de História eu sabia que havia pesquisa em História, eu sabia que... uma possibilidade profissional em História era a pesquisa, mas eu sempre achei muito legal ensinar História. Então, eu sempre gostei muito. Eu percebi entre os meus colegas, que muitos deles viam com preconceito ensinar, achavam que ensinar uma coisa pior, inferior etc. e tal. Então, a profissão ideal para os meus colegas, ainda mais os com melhores resultados no curso universitário, eram para a pesquisa, eles queriam ser pesquisadores. Não tem nada de errado em ser pesquisador, mas eu quis ser professor, achava legal.

A primeira atribuição de sentido que ele estabelece ao ensino de história está relacionada ao curso de graduação em história. Pelos relatos de memória do entrevistado, ensino de história está associado à história como área de conhecimento, através das experiências da graduação por ele cursada. Ao responder, o professor estabelece um lugar bastante demarcado para as questões que envolviam (e envolvem?) a pesquisa e o ensino, como possibilidades de carreiras ligadas à história, mas por percursos bem distintos. Havia a possibilidade de seguir carreira na história pesquisando e havia possibilidade de seguir carreira na história ensinando. Marcos Silva concluiu a graduação em 1976. À época, trabalhar com pesquisa ou com ensino (ambos em história) era como atuar em universos apartados. Entre aquelas duas possibilidades, ele teria escolhido o ensino, como ressaltou. Portanto, o ensino de história não está associado – ao menos na época sobre a qual ele rememora – à atividade de pesquisa, no sentido clássico desse termo. Na sequência, Marcos Silva detalha algumas experiências recordando que os conteúdos das disciplinas cursadas na graduação eram os mesmos e que muitos colegas, que não demonstravam interesse pelo ensino, faziam o bacharelado, ao passo que ele fez licenciatura, reforçando a associação entre ensino de história e o curso de licenciatura, que, por mais óbvio que seja, as memórias não obedecem a nenhuma obviedade. Em seguida ele relembra as disciplinas ofertadas no departamento de educação, como psicologia da educação e didática. Seus relatos mostram a plurivocidade das memórias e a complexidade que envolve o ato interpretativo de rememorar. Ele inicialmente estabelece uma primeira associação entre ensino de história e o curso de história oferecido no departamento de história da USP, depois destaca as marcas deixadas pelas disciplinas cursadas no departamento de educação como lembranças significantes que marcam suas memórias acerca do ensino de história.

Em outro momento da entrevista, a professora Raquel Venera comenta que sempre observou atuando no âmbito da pesquisa histórica e do ensino: “Você sempre levou essas duas coisas ao mesmo tempo”, mencionou a entrevistadora. O entrevistado assim comenta:

Sim, sim, eu sempre achei importante as duas coisas, sempre achei importante as duas coisas. É, eu entendo assim, que a pesquisa ela não existe para o pesquisador, ela existe para o mundo, e eu penso que é muito importante que a pesquisa seja feita e que ela seja transmitida a outros profissionais e a população no geral. E o veículo principal dessa transmissão é o ensino, é o ensino, então acho muito legal que a história pesquisada, inovadora e crítica seja levada ao conhecimento geral dos jovens, é claro que a pesquisa tem um nível de especialização que não é concebido para ser transmitido para esses jovens. Mas, paralelo, pode ser transmitido, com as devidas mediações.

Como podemos perceber, após o professor Marcos Silva reforçar a relevância da pesquisa como prática indissociável do ensino, ele menciona a importância da circulação da pesquisa para além dos nichos restritos dos pesquisadores; e, pelos relatos de memória, é o ensino que desempenha melhor essa função. Entretanto, não podemos deixar de notar que a expressão semântica usada por ele é “transmissão”. Em alguma medida, isso reforça a ideia de que o ensino de história é caracterizado pela transmissão dos saberes produzidos alhures. A função principal do ensino de história seria transmitir, nesse caso, o conhecimento produzido na pesquisa histórica. Associar a função do ensino à dimensão de transmissão, em alguma medida, minimiza a representação do ensino como espaço de produção, como lugar de criação e invenção seja no que se refere à pesquisa, seja em relação ao ensino em sala de aula. Sabemos que o ensino de história é espaço de construção de saberes e não de transmissão, e a produção escrita deixada pelo professor Marcos Silva é representativa dessa produção. A crítica aqui não é para apontar ou sugerir que o entrevistado defendia – ou compreendia – que o ensino de história era sinônimo de transmissão. Pelo contrário. É mostrar a potência da memória viva, como construção histórica elaborada em uma experiência de tempo e espaço e como tal não está incólume às representações culturais, é produto e produtora. A crítica serve para mostrar como ainda são fortes certas representações acerca do ensino de história.

Quando estimulado a relembrar as experiências de orientação, o professor Marcos Silva destaca a orientação desenvolvida com a professora Selva Guimarães e Claudia Ricci. Em seguida ressalta:

[...] A orientação é muito personalizada, não é? A orientação é bastante personalizada. No caso dos trabalhos sobre o ensino, é... claro que isso significa pegar o que estava rolando no campo do ensino, tanto em termos da pesquisa sobre o ensino, quanto em termos de publicações, em termos de legislação, a legislação mudou muito, a legislação de ensino mudou muito, mudou muito, oscila muito, oscila muito...

É oportuno registrar que nesse trecho da entrevista o professor Marcos Silva se refere nominalmente ao ensino de história como campo, sem que houvesse uma pergunta que o estimulasse a essa associação. Também se percebe uma atribuição de sentido ao ensino como tema de pesquisa, o que mostra indícios da produção que estava sendo desenvolvida sobre o (e no) ensino de história.

A dimensão da pesquisa no ensino é identificada de forma mais recorrente na entrevista da professora Dolinha Schmidt, que rememora suas experiências situando sua memória na didática da história, por ela nomeada de campo. Pelos relatos de memória da professora Dolinha – como prefere ser chamada –, o ensino de história é identificado de forma preponderante com as relações vivenciadas no mundo acadêmico. Conforme seus relatos de memória, ela não se identifica pertencente ao grupo responsável pela criação desse espaço no Brasil, ora denominado de ensino de história. Sobre a questão ela comenta: “É, eu sou, eu, vamos dizer assim, eu não sou da geração pioneira do ensino de história, da geração da Dea Fenellon, da Ernesta Zamboni, é da Kátia Abud, do Marcos Silva, da Elza Nadai, da Joana Neves.” Em relação às pesquisas sobre aprendizagem histórica ela é enfática: “Para mim, quem começou foi a Ernesta Zamboni. Então, por favor, não digam, que eu sou a pioneira na pesquisa sobre aprendizagem histórica, porque eu não sou. A pioneira no ensino de história é a Ernesta Zamboni”.

É possível perceber em sua entrevista que os sentidos associados ao ensino de história encontram-se predominantemente vinculados às experiências do universo acadêmico. Assim, ela situa a pesquisadora Ernesta Zamboni como uma das principais responsáveis pela criação do ensino de história como “área” de pesquisa. O ensino de história também aparece associado aos congressos acadêmicos, organizados pela Associação Paranaense de História (APAH) e pela ANPUH, e principalmente, por aqueles organizados pela ABEH, como o Perspectivas. Na entrevista, o ensino de história também é rememorado pelas disciplinas que ela lecionou nos cursos superiores onde trabalhou, como Metodologia do ensino de história, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e Historiografia do ensino de história, na Universidade Federal do Paraná.

Em diversas passagens da entrevista, Dolinha representa o ensino de história pelas memórias sobre o universo das pesquisas e publicações sejam nacionais ou internacionais. Assim ela pontua as “publicações do INRP [Institut National de Recherche Pédagogique] sobre o trabalho com o cinema no ensino de história” e a tese do professor Kasumi Munakata, que, para

ela, “é um exemplo clássico de como [o] ensino de história pode tomar o livro didático [...] como objeto de pesquisa, e não como fonte [...]”; ainda menciona que parecem existir poucas pesquisas com o ensino de história na Educação Básica, especialmente na primeira fase do ensino fundamental.

O ensino de história é representado principalmente como lugar de pesquisa na trajetória da entrevistada, até mesmo quando ela menciona certo descontentamento em relação aos encontros acadêmicos. Sobre esse tema ela observa:

E enquanto pesquisadora de ensino de história, por exemplo, eu fiquei bastante, me causou certa estranheza, em que o Encontro Pesquisadores do Ensino de História me excluiu; excluiu a Marlene, pessoas que são referências na pesquisa sobre ensino de história aqui no Brasil não foram convidadas para os últimos encontros pesquisadores do ensino de história.

É pelas lentes da pesquisa que a professora Dolinha expressa certa estranheza pelo fato de ela e sua amiga Marlene Cainelli não terem sido convidadas para as últimas edições do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH). Ela aciona uma representação como pesquisadora para ela e para sua amiga: “Enquanto pesquisadora... excluiu a Marlene, pessoas que são referências na pesquisa”. É interessante destacar que é a pesquisa como lugar de reconhecimento que é acionada pela entrevistada para apresentar a estranheza provocada. É a pesquisa o referente de validação para o descontentamento sentido e apresentado.

É também oportuno ressaltar que não é qualquer pesquisa. Não se trata de pesquisa como lugar genérico da ciência representada por expressões semânticas como “pesquisa acadêmica”, “pesquisa científica” sem sujeito especificado nem lugar de enunciação definido. Não é nem mesmo “pesquisa em história” ou “em educação” porque se assim o fosse ainda poderia residir uma margem de legitimação reconhecida em um campo e não no outro. Trata-se de pesquisa de ensino de história e ou sobre ensino de história. A estranheza se justifica uma vez que sua legitimação tem respaldo na pesquisa situada especificamente nesse espaço de produção de saber, ou seja, trata-se da pesquisa como força constituidora do ensino de história. Nesse sentido, do lugar ao qual se vincula, se reconhece e fala, ela considera que deveria continuar sendo convidada a participar daquele evento acadêmico.

O que a análise dos fragmentos de memórias das cinco pessoas entrevistadas pode nos apresentar acerca de como o ensino de história é representado e apresentado? Talvez a primeira dimensão é sinalizar a diversidade de sujeitos/sujeitas, práticas e percursos. Algo bastante óbvio, convenhamos, mas também naturalizado talvez. Quando mencionamos os termos “ensino de

história”, a que exatamente estamos nos referindo ou o que estamos usando como referente? A produção acadêmica por nós consumida em forma de leitura e diálogo? As pesquisas desenvolvidas por nós e aquelas que conhecemos dos nossos pares? Esses referentes não me parecem ser suficientes. Quando falamos em “ensino de história”, incluímos as aulas ministradas no ensino fundamental (e cada vez menos no ensino médio)? E, quando falamos em “nossos pares”, consideramos os professores que atuam no ensino de história na Educação Básica, ou nossas lentes enxergam apenas os pares do ensino superior?

Lembramos que a análise aqui apresentada é limitada a algumas questões presentes em apenas cinco entrevistas. Aliás, as entrevistas realizadas e aquelas que ainda serão produzidas são condicionadas aos limites do projeto que, inclusive, não insere entrevistas com professoras/es de história que atuaram (e atuam) em escolas de ensino fundamental e médio, em nível estadual e municipal. Pelos relatos de memórias das cinco entrevistas é possível perceber que a dimensão clássica de campo, inspirada em Bourdieu (1976), talvez não dê conta para que se referir ao ensino de história. Por isso, ao longo do texto evitei, como cuidado epistemológico, fazer uso do termo “campo” para essa finalidade.

Com exceção da entrevista da professora Dolinha Schmidt, que tem uma ênfase muito forte na dimensão da pesquisa, nas demais entrevistas é a dimensão do ensinar história, na Educação Básica ou no ensino superior, que se destaca. Ou seja, as experiências que deixaram traços grafados nas memórias das pessoas entrevistadas, no ato da produção da entrevista, não foram aquelas voltadas à pesquisa/escrita/publicação, mas, sim, aquelas ligadas ao exercício da docência com a disciplina (ou matéria) história. Desse modo, foi o ato de ensinar história, antes do ato de pesquisar/escrever/publicar sobre o ensino de história, que mais marcas afetivas produziu, as quais aparecem como traços constituidores das trajetórias das pessoas entrevistadas. Em alguma medida, o ensino de história como espaço de produção surge vinculado mais à prática do ensino do que à prática da pesquisa/escrita/publicação. Essa questão é muito significativa e apresenta grande potencial de reflexão para futuras pesquisas.

Talvez seja possível pensar outra ideia de “campo”, não apenas configurado e formatado nos princípios definidos como padrão para um campo científico, que são aqueles típicos da pesquisa clássica, mas um campo com outra configuração, que se constitui também pelo exercício da docência, pela experiência do ensinar; é talvez a prática do ensinar que mais configurou (e

configura?) o campo e não necessariamente a prática de pesquisar (no sentido clássico), escrever e publicar no e sobre o ensino de história.

Trata-se de uma questão importante e complexa para se pensar a configuração do campo. Via de regra, “conhecemos” e “dialogamos” com o que (e com quem) se produz/escreve/publica. Pelo o que os relatos de memória analisados aqui apontam, algumas das professoras/es entrevistadas/os tiveram maior experiência com a dimensão do ensinar história e não com a dimensão do pesquisar/escrever/publicar sobre o ensino de história.

Assim, se o campo vai surgindo pelo ato de ensinar (que incide na configuração do campo) e não só pelo ato de pesquisar/escrever/publicar, como pensar essas configurações? Geralmente, quando a pessoa entrevistada faz referência a outros colegas como constituidores do campo, menciona a produção, diga-se a produção escrita e publicada. Não há referências a colegas por meio de atividades desenvolvidas pelo ato de ensinar. Quando alguns nomes são citados como precursores (ou pioneiros) do campo (Elza Nadai, Joana Neves, Marcos Silva, Katia Abud, Ernesta Zamboni), a referência recai sobre a produção escrita dessas/es intelectuais. Por isso a importância de termos clareza sobre qual referente acionar, quando mobilizamos a expressão “campo do ensino de história”, pois havia para o período identificado como inicial da construção desse espaço de produção havia um grupo de intelectuais que estava atuando, sem necessariamente ter como foco maior a pesquisa/escrita/publicação.

Nesse sentido, se aceitarmos essa dimensão de apreender a prática do ensinar como instituinte (e estruturante do campo), é preciso também termos clareza de que centenas de outros professores/as estavam igualmente no movimento de construção do campo. E não apenas no sentido de uma afirmação óbvia em que se diria: “Ah! sim, todos os professores e professoras que estavam atuando desde a redemocratização – para usar como recorte temporal – fazem parte do processo constitutivo do campo”, uma obviedade quase natural. Apreender que a dimensão do ensinar história é a parte (“principal”?) pela qual se inicia o campo, quase que uma espécie de raiz da árvore que hoje chamamos de Campo do Ensino de História, implica necessariamente fazer um movimento de força para descentralizar o olhar porque, assim, o ato de ensinar história estava sendo experienciado por centenas de professores em todas as regiões do país. Nesses termos, seria necessário, efetivamente, localizar professores aposentados (ou não) nas demais regiões do país e entrevistá-los como atores constituintes da primeira geração do campo. Esse é um movimento necessário.

4. Conclusões iniciais

Sim. Trata-se de conclusões iniciais. As reflexões aqui apresentadas são bastante iniciais em termos de análises sobre as memórias produzidas no projeto, por diversos motivos. As pesquisas ainda estão em fase de desenvolvimento. As entrevistas ainda continuam sendo produzidas. As reflexões estão somente dando os primeiros passos e aquelas aqui sumariadas estão tão somente burilando alguns fragmentos de apenas cinco entrevistas. Portanto, qualquer análise que seja procedida trata-se de uma reflexão muito inicial, logo, essas conclusões não poderiam ser outras, senão, iniciais.

Nos limites impostos pelo tamanho de um artigo acadêmico, foi possível apresentar uma reflexão sobre a necessidade de a crítica ser mantida no âmbito da ciência histórica no que tange ao trato com a memória. No que diz respeito às memórias sobre o ensino de história, ainda é muito cedo para falarmos em memórias do campo, sobretudo, porque apenas cinco delas foram inicialmente acionadas. Talvez precisemos antes experimentar falarmos em “algumas memórias”, depois, “algumas memórias do/sobre o ensino de história” e, só posteriormente, “memórias do campo”, e não se trata de um cuidado de ordem semântica. A semântica aqui é política, histórica e epistemológica, como defende Reinhart Koselleck (2006).

Em relação aos fragmentos de memória das cinco entrevistas mobilizadas neste estudo inicial, foi possível perceber a diversidade de percursos e de práticas rememoradas. O ensino de história é representado de forma recorrente como o espaço da experiência da docência, tanto na Educação Básica como no ensino superior. É por meio do ato de ensinar que o ensino de história mais traços deixou na memória das/os entrevistadas/os, que não se referem ao ensino de história como campo, salvo quando são estimuladas/os por perguntas que sinalizam/direcionam nessa perspectiva. Em alguma medida parece que a concepção e a luta pela definição de “campo” para o ensino de história é um pleito da geração atual que está ocupando, no presente projeto, o lugar das/os entrevistadoras/es. A exceção é a entrevista da professora Dolinha Schmidt onde a dimensão da pesquisa/escrita/publicação se sobressai em relação aos relatos sobre o ato de ensinar; além disso ela faz menção ao ensino de história como campo.

Mas essas reflexões também são muito iniciais, porque, assim como a pesquisa, estão apenas começando e estes são os primeiros frutos da plantação. Que a memória possa continuar semeando seus frutos e, com eles, a ciência histórica possa, com o rigor que lhe é necessário, potencializá-la como construção humana e que sua crítica e sua arte de transformar os relatos de

memória em escritura possam desempenhar mais o papel de remédio como antídoto contra o esquecimento.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Tradução: Paulo Neves, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Le champ scientifique*. Actes de la recherche en sciences sociales. Tradução: Paula Montero. n. 2/3, p. 88-104, jun. 1976.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Para destruir a memória e demolir o patrimônio: algumas questões sobre a história e seu ensino. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, 19 e 074, p. 1-22, 2019.
- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.
- GOMES, Ângela de Castro. História oral, historiadores e questões sensíveis: um giro no parafuso. In GOMES, Angela de Castro (Org.) *História oral, historiadores e questões sensíveis*. Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2020. p. 75-93.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: o que somos? O que queremos ser? *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 163-192, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. Rachar as palavras. Ou uma história a contrapelo. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 32, n. 1, 2006. DOI: 10.15448/1980-864X.2006.1.1299.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto história. Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, 1993.
- RICŒUR, Paul. *A história, a memória, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
- RICŒUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2005.
- VENERA, Raquel Avarenga Sena e ANDRADE, Juliana Alves de. *A busca do outro e de nós: um projeto de história oral para o campo do ensino de história*. Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

Sobre o autor:

Erinaldo Cavalcanti: Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco, Mestre e Doutor pela Linha de Pesquisa Cultura e Memória do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, com Estágio Doutoral (PDSE/Capes) pela Universidad General San Martín em Buenos Aires, Argentina. É autor de livros didáticos e acadêmicos entre eles "Pernambuco de Muitas Histórias: História do Estado de Pernambuco" (Moderna, 2012), "Ditadura militar no Brasil: entre práticas e representações" pelas editoras FGV e EdUFPE (2017) e "História: demandas e desafios do tempo presente - produção acadêmica, ensino de história e

formação docente" (EdUFPE e EdUFMA, 2018). Coordena o laboratório e grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo - CNPq/Unifesspa), atua principalmente nos seguintes temas: Teoria da História; Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente. É Diretor de Pós-Graduação da Unifesspa e também é membro do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica - COMFOR, é parecerista de revistas especializadas como a Revista História Hoje (ANPUH-Brasil). É professor e coordenador do PPGHIST/Unifesspa (Mestrado Acadêmico).

Artigo recebido para publicação em: 10 de julho de 2024.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de agosto de 2024.

Como citar:

CAVALCANTI, Erinaldo. Memórias do campo: algumas questões sobre Memória, História e Ensino de História. *Revista Transversos*. Dossiê: Memória, Histórias de Vida e Ensino de História. Rio de Janeiro, n.º. 31, 2024. pp. 13 - 34. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/80986>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2024.85782

