

Recanto de Memórias: estudo de representações do Recanto das Emas*

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos¹

Resumo: O estudo de representações do Recanto das Emas escritas por estudantes do ensino fundamental dessa cidade, baseadas nas memórias de seus avós, pode ser uma alternativa para o ensino de história. Dialogando com a história cultural é possível explorar o imaginário urbano articulado pelos diversos atores do processo, indo além de uma história unívoca e oficial.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória; Representação.

Abstract: The study of representations of Recanto das Emas written by elementary school students in that city, based on memories of his grandparents, may be an alternative to the teaching of history. In dialogue with cultural history to explore the urban imaginary articulated by the various actors in the process, going beyond an unequivocal and official history.

Keywords: Teaching History, Memory, Representation.

O Recanto das Emas é uma das inúmeras regiões administrativas do Distrito Federal, cujos habitantes estão direta ou indiretamente ligados à capital federal. Muitas vezes, essas chamadas cidades-satélites são definidas como meras extensões de Brasília, como cidades-dormitórios ou como uma periferia violenta e distante. Seus habitantes e suas histórias parecem esquecidos, empurrados para zonas silenciosas, diante do ritmo político e modernizador da formação de Brasília.

Nos últimos anos, tenho trabalhado como professor de história em escolas públicas do Recanto das Emas. Minha pesquisa inicial sobre a história da cidade encontrou apenas os recortes formais de uma história político-administrativa, indiferente aos demais processos formadores desse lugar, institucionalizada e veiculada a partir de órgãos do governo do Distrito Federal.

Assim sendo, pouca atenção e visibilidade vêm sendo dada às dimensões social e cultural da formação dessa cidade, bem como aos olhares e interesses de seus habitantes nesse processo. Em meio aos numerosos conteúdos exigidos no currículo, há pouco espaço para o diálogo com a história local e o cotidiano que envolve a comunidade. Ainda existe uma grande preocupação com recortes e conteúdos tradicionais de um saber que visa à formação e disciplinarização dos sujeitos.

*Artigo submetido em 03 de Novembro/2012, e aprovado em 11 de Dezembro/2013.

¹ Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal e Mestre em História pela Universidade de Brasília.

Talvez não caiba a essa pesquisa ainda inicial buscar alternativas para tal questão. Ainda assim, me dedico ao problema de como reconstruir e representar histórias do processo de formação do Recanto das Emas. Em minha prática de ensino, dei início a um trabalho que visa construir representações (CHARTIER, 2000) do Recanto das Emas, as quais são elaboradas por estudantes de uma escola pública² dessa mesma cidade ao escreverem as biografias de seus avós. Através do diálogo com as narrativas de seus antepassados, os próprios estudantes poderiam redimensionar e reconstruir olhares sobre o processo de formação do Recanto das Emas?

Em três anos de pesquisa e reunião de material, a análise de mais de quinhentos trabalhos de estudantes me permitiu traçar um recorte temporal que se inicia antes de 1993, corte oficial que marca a legalização do loteamento da região e a fundação da cidade³. De acordo com Paula Gonçalves (GONÇALVES, 2002), o processo de formação da cidade tem início desde antes do loteamento das chácaras, que já existiam em uma área até então rural, para atender ao Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal, assim como se deu na mesma época com Santa Maria, São Sebastião e Riacho Fundo. As experiências que constroem e reconstroem esse lugar podem começar desde a ocupação irregular do solo, conflitos com as autoridades pela legalização da invasão, nos sonhos e promessas de uma vida melhor. Tudo isso também ressoa até os dias atuais, pois é o momento de construção das fontes que embasam a pesquisa.

O recorte espacial também extrapola as fronteiras físicas do Recanto das Emas, uma vez que os itinerários físicos e mentais de seus moradores remetem a outras terras, em geral, mas não apenas, terras nordestinas. As vivências conformam as experiências que dão a ler as representações da cidade, assim como o imaginário articulado a elas regula a vida coletiva, normatiza condutas e pauta perfis adequados ao sistema, como nos lembra Sandra Pesavento (PESAVENTO, 1995: 23).

Para Roger Chartier, as representações são uma via de acesso a sensibilidades de uma época (Cf. CHARTIER, 2003: 68). Uma representação se envolve com a noção de apropriação, onde social e cultural dialogam todo o tempo. No meu entendimento, tais representações expressam visões de mundo, ou melhor, um imaginário de representações

² A referida escola é o Centro de Ensino Fundamental 308 do Recanto das Emas no qual trabalho desde 2010, A escola tem um total de 30 turmas, sendo 15 no período matutino e 15 no vespertino, das quais 10 são de 5ª série (atualmente denominado 6º ano).

³ Uma pequena síntese é apresentada no site da Administração Regional do Recanto das Emas (<http://www.recanto.df.gov.br>).

coletivas. Representações capazes de engendrar a configuração da cidade ao dar a ler olhares e vivências sobre essa mesma cidade, pois as representações coletivas são matriz e efeito de práticas sociais. Assim, não faz sentido discutir sobre a primazia do imaginário oposto ao real, pois a realidade é múltipla, dinâmica, não-determinada, relativa. De acordo com Gaston Bachelard, podemos perceber a imaginação como um “dinamismo organizador” (BACHELARD, 1974), evocando e dando sentido às coisas.

Desse modo, longe de buscar uma pretensa verdade histórica, minha pesquisa dialoga com algumas das representações e o imaginário urbano de netos e seus avós sobre o Recanto das Emas. Se “uma cidade comporta muitas, e, ao analisar uma metrópole, mediante o que ela se tornou, é possível recordar aquilo que ela foi um dia” (CALVINO, 1990: 84), segundo Ítalo Calvino, é possível construir e reconstruir, nesse processo, histórias desse lugar e de seus moradores. Ao buscar memórias e tentar enquadrá-las, atento para o que é lembrado, mas também para o que é esquecido, nas constantes disputas por “fixar uma justa memória” (MAGALHÃES, 2006: 56). Não se trata aqui de escrever toda a História do Recanto das Emas (ou de qualquer outra cidade), mas de construir e reconstruir representações dos moradores sobre a cidade que viveram e vivem. Possibilidades de histórias feitas para serem ensinadas, enquanto se ensinam e aprendem processos de fazer história.

Em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2008)⁴, tratei dos conceitos de história e cidadania em livros didáticos de história de 5ª série (6º ano) do ensino fundamental e em documentos oficiais. Esse trabalho de pesquisa marcou fortemente minha formação, transformou minha prática de ensino e ampliou meu interesse nas questões relativas ao ensino de história. Meu contato com os debates sobre as transformações do discurso historiográfico nas últimas décadas também me levou ao questionamento de algumas das certezas que ainda povoam os horizontes do ensino de história, em especial nas escolas de ensino fundamental e médio, ainda que tenham sido desestabilizadas pela historiografia acadêmica. Aparentemente, ainda há muito que fazer nesse sentido, mesmo havendo iniciativas significativas de pluralizar o debate no espaço escolar e para além dele.

De qualquer forma, me parece necessário sempre redimensionar tanto conteúdos, quanto currículos e práticas de ensino de história. Um caminho encontrado por mim é o envolvimento dos sujeitos do aprendizado com histórias mais familiares e, por isso mesmo,

⁴ A dissertação foi defendida na UnB em 2008 e trata dos conceitos de história e cidadania em livros didáticos de história de 6º ano, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático de 2005.

mais interessante para eles. Ao buscarem suas histórias de vida, da família e da localidade, os estudantes não só reconhecem-se numa comunidade imaginada, como se sentem participantes ativos dessa cultura histórica que os envolve, repensando sua própria identidade. Circe Bittencourt nos esclarece sobre a relação entre ensino de história, identidade e memória que pode ser costurada nesse processo:

O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local. (...) A questão da memória impõem-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local (BITTENCOURT, 2004: 168).

Assim, através dessa relação entre história, identidade e memória, os estudantes e seus avós podem dar a ler seus próprios entendimentos e concepções de mundo. História, desse modo, não como um conhecimento pronto a ser transmitido, mas como um sistema de significação que dá sentido ao passado, sempre sendo construída e reconstruída (Cf. HUTCHEON, 1991: 122; JENKINS, 2001: 33), mas que marca sua especificidade pelo seu lugar social, suas práticas científicas e pela sua escrita, não se confundindo com a memória.

Se a historiografia já explicitou a história enquanto discurso cambiante e problemático sobre o passado, é preciso pensar a história também como uma operação, tal como apresentada por Michel de Certeau (Cf. CERTEAU, 2002). Isso envolve o ensino de história, que também é marcado por um lugar social, por procedimentos próprios do campo / disciplina e por uma narrativa, ainda que não os mesmos da escrita da história. Esse entendimento me parece um caminho para que a história ensinada possa substituir “o imaginário comumente aceito de um maquinário acéfalo, produzindo incansavelmente efeitos imperturbáveis” por uma “análise de um mundo social irregular, descontínuo, regido por formas de racionalidades discretas” (REVEL, 1998: 120), como nos indica Jacques Revel no que tange à historiografia acadêmica.

Esse exercício de redimensionar a história a ser ensinada também é de redimensionar a cidade que será trabalhada. Uma cidade que passa a ser vista como muitas, policêntrica, dinâmica, lugar de troca e diálogo, ao mesmo tempo em que lugar de poder, de cobiça e de orgulho, conforme ressalta Jacques Le Goff (Cf. LE GOFF, 1998). Cidade que é recriada nessas memórias e representações, construída e reconstruída social e individualmente, consciente e inconscientemente. Para Ecléa Bosi, “à resistência muda das coisas, à teimosia

das pedras, une-se a rebeldia da memória que as repõe em seu lugar antigo” (BOSI, 2010: 452). Relação tensa e conflituosa, além de problemática como atenta Sandra Pesavento:

Resgatar sensibilidades passadas, tentar recuperar construções imaginárias dos homens de outrora, cuja vivência corre por fora da nossa experiência sensível, constitui sem dúvida um impasse. Tratando-se do passado, como restabelecer a relação entre sensações e lembranças, como vincular a vivência à memória? (PESAVENTO, 1995: 284).

A análise das representações de estudantes e de seus avós sobre a formação do Recanto das Emas emerge como uma possibilidade para compor essa cidade. Um exercício de ir além do oficializado e legitimado. É preciso desnaturalizar as histórias institucionalizadas e uma ideia de história oficial unívoca, silenciadora da pluralidade de histórias possíveis de serem construídas.

Meu objetivo dialoga com o que propõe Elza Nadai, ao dizer que “ensinar história é também ensinar seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada”. Assim sendo, a autora acredita que “deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente” (NADAI, 1992: 159). Ao analisar as representações sobre a formação da cidade, tenho como objetivo específico refletir sobre questões relativas ao ensino dessas histórias.

Ainda que negligenciada durante longo tempo, a discussão sobre o ensino de história fez parte dos debates historiográficos brasileiros. Desde os anos 50, prevaleciam os manuais tradicionais de didática da história, que pretendiam formar professores aptos a transmitir o saber histórico através de um modelo de transposição de métodos e conteúdos tradicionais, como é o caso, por exemplo, da obra de autores como Guy Holanda (HOLANDA, 1957), Américo Lacombe (LACOMBE, 1974), Libânio Guedes (GUEDES, 1975), entre outros (Cf. MUNAKATA, 2004).

A produção ganhou especial fôlego com o processo da redemocratização política no início dos anos 1980 com o fim da ditadura militar. Ganhou visibilidade a crítica dos materiais didáticos com o trabalho de Maria de Lourdes Deiró em *As Belas Mentiras* (DEIRÓ, 1979). Houve também um amplo debate sobre a reformulação dos currículos e das escolas, do qual a historiografia não se ausentou, havendo grande envolvimento de associações de professores de história como a ANPUH. Autores como Elza Nadai (NADAI, 1985), Marcos Silva (SILVA, 1984) e Jaime Pinsky (PINSKY, 1988), entre outros

(FONSECA, 1993), publicaram trabalhos críticos dos itinerários do ensino de história, onde buscavam propor alternativas às práticas e currículos, num repensar a história, que se prolongou até meados dos anos 90.

O debate se diversificou, se ampliou e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996 foi tributária desse debate e teve impacto nas produções sobre ensino de história. Grande número de trabalhos sintonizados com as mudanças no campo historiográfico passou a buscar o diálogo do ensino de história com as transformações do saber histórico, com o repensar historiográfico, como faziam os próprios parâmetros curriculares. Além dos autores já citados, outros, como Circe Bittencourt (BITTENCOURT, 2001), Conceição Cabrini (CABRINI, 2000), Thais Fonseca (FONSECA, 2004), Rachel Soihet (SOIHET & ABREU, 2003), entre tantos (LUCINI, 1999; NUNES, 1996; KARNAL, 2004; REIS, 2001; NIKITIUK, 2001), buscaram articular o saber histórico nas salas de aula aos debates das novas histórias social e cultural. Os trabalhos também se pluralizaram, ganhando visibilidade alguns trabalhos de fora do eixo Rio / São Paulo.

Isso, no entanto, não significou uma plena valorização do ensino de história no campo da historiografia, assim como não desapareceram os manuais (PENTEADO, 1994; BITTENCOURT, 2004; SCHIMIDT & CAINELLI, 2009). Embora as questões relativas ao ensino ainda sejam entendidas como relativas ao campo da educação, existem os que combatem pela mudança e os termos do debate vem se modificando. Fronteiras acadêmicas e a desvalorização dos cursos de licenciatura também podem ser mencionadas como desestabilizadoras das discussões do ensino de história.

Ainda assim, a produção de textos e pesquisas sobre o ensino de história tem se ampliado. É um processo sujeito a recuos e avanços, mas cada vez mais plural. Sinal disso pode ser visto nas publicações historiográficas dos últimos anos (CARDOSO, 2008; KNAUSS, 2011; GIL, 2009; SILVA & FONSECA, 2007; ALBUQUERQUE, 2010) e na historicização desse processo.

O campo da história das cidades ou história urbana também tem ampliado seus diálogos com a historiografia. Como assinala Maria Stella Bresciani, “importa enfatizar que os saberes constituídos formam imagens e representações das cidades, constructos intelectuais que colaboram na formação de campos conceituais que orientam a observação e a avaliação delas” (BRESCIANI, 2010: 242). Embora, na visão da autora, a historiografia tenha sido pouco significativa nos debates da questão urbana, isso vem mudando já há algum

tempo. Um leque variado de abordagens e recortes tem repensado a história das cidades, não mais apenas tomadas como pontos de partida, mas também como um problema, como um processo ou como uma vivência.

No caso brasileiro, segundo Ronald Raminelli, “a cidade permaneceu atrelada ao âmbito econômico” (RAMINELLI, 1997: 202). Autores como Capistrano de Abreu e Sérgio Buarque de Holanda teriam defendido tal posição. Para Raminelli, a historiografia brasileira da cidade esta inserida em uma historiografia latino-americana nem vasta, nem autônoma, onde “uma boa parte da historiografia está mais preocupada em seguir os caminhos de Walter Benjamin e Marshall Berman do que em fazer pesquisa histórica” (RAMINELLI, 1997: 202).

Outra perspectiva é apresentada por Sandra Pesavento, que entende haver uma ampliação das pesquisas nas últimas décadas. A autora indica que com a história cultural, passa-se a uma nova abordagem do urbano. Há uma atenção pelas representações e pelo imaginário urbano. Nessa nova abordagem, a cidade é problematizada de maneira diferente:

Não é mais considerada só como um lócus, seja da realização da produção ou da ação social, mas sobretudo como um problema e um objeto de reflexão. Não se estudam apenas processos econômicos e sociais que ocorrem na cidade, mas as representações que se constroem na e sobre a cidade. Indo mais além, pode-se dizer que a História Cultural passa a trabalhar com o imaginário urbano, o que implica resgatar discursos e imagens de representação da cidade que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais (PESAVENTO, 2005: 77).

Nesse debate podemos perceber a ampliação do interesse pela história urbana e a disputa de como deve ser considerada a cidade, de como deve ser pesquisada, de quais metodologias teriam mais legitimidade para abordá-la. Tal problemática se envolve na construção de campo da história urbana.

Outra questão problemática é a relação entre história e memória. Ela vem há muito tempo sendo alvo da atenção dos historiadores. Tanto a preocupação de alguns com os avanços da memória sobre o ofício historiográfico (Cf. PROST, 2008), quanto o interesse em uma história “para cumprir sua tarefa de crítica às memórias sistematicamente construídas e por vezes naturalizadas” (GUIMARÃES, 2003: 23), como deseja Manoel Luiz Salgado Guimarães, representam a pertinência e dimensão desse debate.

Um importante teórico da memória foi Maurice Halwachs (HALBWACHS, 1925; HALBWACHS, 1990), que destacou a dimensão coletiva da memória, da função social da

reconstrução do passado no ato de lembrar. Mais recentemente, outro autor de destaque nos debates sobre a memória é Michael Pollak (POLLAK, 1992), que analisou a relação entre memória e identidade. Outro autor a abordar essa questão é Jacques Le Goff, que nos lembra como a memória está imbricada na questão da identidade, seja individual ou coletiva, fazendo de sua busca “uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2003: 469). Daí a busca de uma relação crítica, para que história e memória não se confundam, nem se limitem ou se excluam.

Por fim, todas essas discussões mencionadas acima são tributárias das transformações processadas no campo historiográfico nas últimas décadas. Muitos apresentam essas mudanças sob o rótulo de uma “crise da história”, “crise geral das ciências sociais” ou mesmo uma “crise dos paradigmas”. Uma “crise” pautada por questionamentos relativos à natureza do conhecimento histórico, ou seja, sobre a dimensão ficcional / científica da história. Roger Chartier, no entanto, discorda dessa ideia de “crise” para explicar as mudanças processadas na disciplina e nos apresenta uma possibilidade mais interessante. Para o citado autor:

As verdadeiras mutações do trabalho histórico nesses últimos anos não foram produzidas por uma “crise geral das ciências sociais” (que deveria ser mais demonstrada do que proclamada) ou por uma “mudança de paradigma” (que não se tornou realidade só por ser ardentemente desejada por alguns), mas que elas estão ligadas à distância tomada, nas próprias práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que haviam governado o método histórico nos últimos vinte ou trinta anos. Três eram essenciais: o projeto de uma história global, (...) a definição territorial do objeto de pesquisa, (...) a primazia dada ao recorte social considerado apto a organizar a compreensão das diferenciações e das divisões culturais (CHARTIER, 2003: 65).

Assim, para Chartier, a partir da década de 60, assistimos não a uma crise, mas a um crescente debate sobre as práticas de pesquisa, o que inclui “discutirmos os princípios de inteligibilidade que haviam governado o método histórico nos últimos vinte ou trinta anos”. O próprio ofício do historiador foi questionado nas críticas feitas ao método histórico, já que era considerado insuficiente para explicar, a partir de leis gerais, a pluralidade e a complexidade do social. Nesse repensar a história e o ofício do historiador, postulou-se, entre outras coisas, uma perspectiva cada vez mais plural e multidisciplinar de leitura do social para organização da compreensão do cultural. Historiadores, mais ou menos sintonizados

com esse princípio de inteligibilidade, atentaram para os constantes jogos de poder que presidem não apenas as relações sociais, mas suas representações. Estas estão presentes na tessitura do discurso histórico, na apreensão do mundo como representação, isto é, inscrito na cultura e por ela significado como “teia de significações” (Cf. GEERTZ, 1989).

A dimensão cultural deixa, portanto, de ser percebida como um nível à parte ou inferior em relação às outras instâncias constitutivas do social e é reconhecida como igualmente produzida nele e também produtora dele. Produz-se, assim, uma ruptura com as perspectivas hierarquizadas, polarizadas, reflexivas ou mecânicas de leitura do mundo, onde a cultura é vista como um todo coerente, distinto e determinado. Descarta-se qualquer predomínio de uma instância sobre a outra. Amplia-se o diálogo entre história e antropologia, com a troca e a apropriação de conceitos. Ganham visibilidades novas histórias culturais do ensino, das cidades, das memórias, entre tantas outras.

Os documentos produzidos para a pesquisa foram analisados dentro dos parâmetros de uma história cultural do social. O tratamento dos documentos é sempre uma questão delicada. Ao fabricar tais documentos, também percebo que toda fonte é uma representação do real, todo documento é um monumento. Dão a ler suas condições de produção, as escolhas implicadas em sua seleção e os horizontes de expectativa dos atores envolvidos por elas. Para Jacques Le Goff, “é preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 2003: 538).

Em diálogo com autores como Roger Chartier e Sandra Pesavento analisei as representações construídas e reconstruídas pelos sujeitos em busca de um imaginário urbano do Recanto das Emas. Tomo esse imaginário como um sistema de ideias e imagens de representação coletiva, um “dinamismo organizador” (Cf. BACHELARD, 1974), que recolhe os fragmentos expressos em suas memórias para representar sensibilidades. Fazendo minhas as palavras de Ecléa Bosi, meu objetivo é tentar entender “como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora?” (BOSI, 2010: 413).

A memória é uma possibilidade. Cabe ressaltar que é preciso perceber essa história como marcada por um tempo e um lugar, para que os laços profundos com a memória passem pela “tarefa crítica” demandada por Manoel Luiz Salgado Guimarães. Segundo o citado autor:

Assim, a historiografia para realizar seus objetivos deveria necessariamente considerar suas relações com uma história da cultura como condição indispensável para cumprir sua tarefa crítica às memórias sistematicamente construídas e por vezes naturalizadas (GUIMARÃES, 2003: 23).

Se as memórias objetivadas pela história são “construídas e por vezes naturalizadas”, entendo que também são seletivas e estão constantemente em disputa, envolvendo sempre lembranças e também esquecimentos. Concordo com a ideia de Michael Pollak, segundo a qual:

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLAK, 1992: 204).

As memórias são, portanto, construídas social e individualmente, consciente e inconscientemente, sempre negociadas e disputadas, carregando em si lembranças e esquecimentos num mesmo processo. Por isso mesmo, devem ser interpretadas de maneira crítica, investigadas, reescritas, historicizadas, como nos é cobrado por Rebeca Gontijo e Fábio Franzini, se queremos escapar de certos “reducionismos” (GONTIJO & FRAZINI, 2009: 160).

Por isso, ao trabalhar as memórias como representação do imaginário urbano é necessária uma “estratégia de abordagem teórico-metodológica (...), além de ter por base o contexto da cidade em transformação” (PESAVENTO, 2002: 10). Os discursos memorialísticos como representações da cidade, representações que criam e recriam essa cidade. Memórias que trabalham e são trabalhadas. Indo além do enquadramento de Halbwachs (HALBWACHS, 1925; HALBWACHS, 1990), que amarra a memória da pessoa à memória coletiva, concordo com Bosi quando afirma que:

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 2010: 55).

Além de uma memória construída e reconstruída a partir do presente, a variação da escala ou dos níveis da análise se tornou uma possibilidade cada vez mais concreta. Isso permite procurar a história nos desvios, nas brechas, nos interstícios e não apenas no que é tido como oficial e totalizante. Nesse sentido, Michel de Certeau, indica que o historiador “não é mais um homem capaz de construir um império. Não visa mais o paraíso de uma história global. Circula em torno de racionalidades adquiridas. Trabalha nas margens. Faz um desvio para as zonas silenciosas” (CERTEAU, 2002: 87).

Longe de buscar “o paraíso de uma história global”, entendo que a variação nos níveis de análise permite uma maior densidade da operação historiográfica, atenta para a dinamicidade dos processos que busca reconstruir. Redefinir a noção de contexto, não mais visto como um todo unificado, homogêneo e determinante, do qual se parte para o texto. Nas palavras de Jacques Revel, trata-se de “constituir a pluralidade dos contextos, que são necessários à compreensão dos comportamentos observados” (REVEL, 2009: 27). Deve haver tanto a contraposição, quanto a justaposição desses níveis. Entendo que não há um único nível capaz de dar conta da complexidade das experiências passadas, seja macro ou micro, mas concordo com Giovanni Levi, que podemos buscar “a micro-história como uma resposta às limitações óbvias daquelas interpretações da história social, que em sua busca de regularidade, dá proeminência a indicadores super simples” (LEVI, 1992: 160).

No entanto, a força “daquelas interpretações da história social” que buscam regularidades, ainda faz com que ocorra na historiografia e, principalmente, no ensino de história, a existência de entendimentos do micro e do local como menos capazes de dar conta da complexidade do real. Para Circe Bittencourt, “essa concepção de história que visa articular micro e macro-história é também um desafio para o ensino de história” (BITTENCOURT, 2004: 150). Parece haver receio quanto à legitimidade das análises micro-históricas e de história local. Nas palavras da citada autora:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participam do entrecruzamento de histórias tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2004: 168).

Desse modo, para evitar que a história local caia nas mesmas armadilhas da história nacional, é preciso que ela “crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração,

das festas” (BITTENCOURT, 2004: 169). Isso significa não se prender apenas ao micro, mas percorrer o itinerário mais significativo para articular as experiências e vivências à sua dimensão social e cultural. Prosseguindo com Jacques Revel, podemos afirmar que “é o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular” (REVEL, 2009: 20), uma vez que tal variação implica uma transformação do objeto, não apenas seu aumento ou diminuição.

Por fim, o tratamento da dimensão geracional da questão também é pertinente, uma vez que temos diferentes “espaços de experiência” e “horizontes de expectativas” (KOSELLECK, 2006: 305) nos olhares da geração de netos e da geração de avós, para usarmos as categorias de Reinhart Koselleck. Para Otávio Velho, a noção de geração compreende tanto membros de uma sociedade nascidos mais ou menos na mesma época, no mesmo lugar ou não; um segmento de tempo entre o nascimento de pessoas de uma sociedade e o nascimento de seus filhos, cerca de 30 anos; ou ainda, pessoas de uma mesma idade, muitas vezes influenciadas por manifestações culturais, condições e modos de vida de uma mesma época (Cf. VELHO, 1986). Mas buscando ampliar essa definição, acredito que como atentam Carlos Feixa e Carmem Leccardi:

Do ponto de vista sociológico, uma geração pode ter dez anos, ou como aconteceu nas sociedades pré-modernas, vários séculos. Pode incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou, como na história de muitas sociedades tradicionais, apresentar apenas uma geração sociológica. Elas cessam quando novos e grandes eventos históricos - ou, mais frequentemente, quando lentos e não catastróficos processos econômicos, políticos e de natureza cultural - tornam o sistema anterior e as experiências sociais a ela relacionadas sem significado (FEIXA & LECCARDI, 2010: 190).

Sendo assim, a dimensão geracional nas representações analisadas permite inclusive uma definição melhor delimitada de geração. As transformações nos significados do mundo e das experiências sociais vão ficando marcados nas narrativas dos avós para os netos e nos textos que estes produzem, ao mesmo tempo em que o diálogo permite novas transformações.

Quando uma estudante escreve “minha avó nasceu na Bahia, mudou de lá porque todos os filhos estavam vindo para Brasília e também devido às dificuldades que tinha que enfrentar vivendo lá”, abre-se um grande espaço para pensar a história em vários níveis. O que eram as dificuldades dessa vida comparadas com as de hoje? O que foi esse processo migratório que fez parte da construção de Brasília e das cidades que a cercam? Muitos foram

os que vieram de estados como a Bahia, Piauí, Maranhão⁵, além de outros estados nordestinos e de interiores de Goiás, Minas Gerais e Tocantins e hoje vivem no Recanto das Emas. Essas terras deixadas para trás são lembradas com pesar. Diz outro neto sobre o relato da avó, que “minha avó nasceu no Maranhão, veio para Brasília para tentar uma vida melhor, mas trouxe na bagagem dor e sofrimento, porque a vida no Nordeste não era fácil”.

O trabalho de entrevistar e escrever as biografias dos avós é a culminância das discussões sobre o conceito de história que ocupam o primeiro bimestre. Munidos de um pequeno roteiro básico⁶, os estudantes devem entrevistar seus avós e produzir um texto biográfico. Essas histórias produzidas nos trabalhos vêm recheadas de narrativas lapidadas pela memória até do que parece passar despercebido. Conforme um dos trabalhos dos estudantes, “a vida naquele tempo também era boa, mas a infância não foi uma das melhores, havia muitas dificuldades, naquela época passava despercebido”.

Outros dados vão se tornando significativos: a preponderância de biografias de mulheres, avós, sobre as de homens; ou ainda, a escolaridade dessas pessoas; a relação delas com o trabalho e com um “outro mundo” para os estudantes. De acordo com uma das netas, sua avó lhe disse que “não estudou e não frequentou a escola, pois as condições não permitiam e era tudo muito distante, inclusive a escola”. Outra estudante acrescenta sobre sua avó que “no tempo dela, os pais não tinham preocupação com estudos, então ela só fez a primeira série, mas ela disse que gostava de estudar e se pudesse teria terminado”.

Tudo isso converge para o modo como viveram e percebem a cidade do Recanto das Emas. “No ano de 1994, uma data inesquecível para minha avó, recebeu seu lote no Recanto das Emas”, narra outra estudante a partir do relato da avó. As percepções da formação da cidade do Recanto das Emas, o início do processo de loteamento, da luta por uma moradia vai aparecendo nas biografias dessas memórias. “Então, ela resolveu lutar por uma moradia no governo, mas só conseguiu o seu lote quando teve sua última filha em 1994. Que foi onde ela teve que trabalhar mais ainda para construir seu lote” conta outra estudante.

Em sala de aula, junto com os estudantes é possível trabalhar essas pesquisas, essas representações, essas vivências, essas memórias de modo a estabelecer diálogos com o material oficial, mas também indo além dele. Exemplo disso é uma das sínteses produzidas em uma das turmas de 6º ano a partir dos trabalhos, onde os estudantes entenderam que “aqui

⁵ Apenas esses três estados e Minas Gerais são responsáveis por 66% da origem dos avós.

⁶ O roteiro conta com dez perguntas sobre local e ano de nascimento, a vida na infância, mudanças, ocupações, entre outras.

(o Recanto das Emas) antigamente era uma região de chácaras, sítios e fazendas que foram divididas e loteadas”, de acordo com o material oficial da administração regional, mas completam analisando que “primeiro vieram os moradores e as casas, só com o passar do tempo chegou a infraestrutura”.

Em cada turma, em cada ator desse processo se dará um efeito, mas me parece uma possibilidade para ampliar as práticas de ensino da história e ensinar diferentes modos de refletir historicamente.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. “Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade”. In: PELEGRINI, Sandra C. A. & PINHEIRO, Áurea da P. (orgs.). *Tempo, memória e patrimônio cultural*. Teresina: UFPI, 2010.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.
- BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. *Os Pensadores XXXVIII*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Córtez, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras: 2010.
- BRASIL – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRESCIANI, Maria Stella M. “História e historiografia das cidades, um percurso”. In: FREITAS, Marco C. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CABRINI, Conceição (org.). *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CARDOSO, Oldimar. Por uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História: imprensa e impressos*. ANPUH: São Paulo, v. 28, n. 55, 2008.
- CARVALHO, Marta Maria C. de. “A configuração da historiografia educacional brasileira”. In: FREITAS, Marcos. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano. Vol. 1 – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, vol. 7, n. 13. Rio de Janeiro: FGV, 1994.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRS, 2003.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes C. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Ed. Moraes, 1979.
- FEIXA, Carlos e LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2. Brasília: 2010
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- FONSECA, Thais N. L. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIL, Natália de L. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, v.29, nº 58. São Paulo: ANPUH, 2009.
- GONÇALVES, Paula Renata. *As cidades satélites de Brasília: registro histórico*. Brasília: Unb, 2002.
- GONTIJO, Rebeca & FRANZINI, Fábio. “Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960”. In: SOIHET, Rachel e outros (orgs.). *Mitos, projetos e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- GUEDES, João Alfredo Libânio. *Curso de Didática de História*. Rio de Janeiro: Pallas S. A., 1975.

- GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Revista de estudos históricos: caminhos da historiografia*. Rio de Janeiro: CPDOC/CFV, nº 1, 1998.
- GUIMARÃES, Manoel L. S. “A cultura histórica oitocentista”. In: PESAVENTO, Sandra (org.). *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- GUIMARÃES, Manoel L. S. “Escrever História, Domesticar o Passado”. In: LOPES, Antônio H. (org.). *História e Linguagens: texto, imagens, realidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Félix Alcan, 1925.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- HOLANDA, G. de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: CBPE/Inep/MEC, 1957.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: História, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KARNAL, Leandro (org.). *História da Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes: encontro de museus e escolas no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Varia Historia*. Belo Horizonte, v.27, n. 46, jul-dez, 2011.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006
- LACOMBE, A. J. *Introdução ao estudo da História do Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional/Edusp, 1974.
- LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, Ed. Unicamp, 2003.
- LEVI, Giovanni. “Sobre a micro-história”. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- LUCINI, Marizete. *Tempo, Narrativa e Ensino de História*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.
- MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.3, set./dez. São Paulo: EdUSP, 2004.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, 1992.
- NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, v. 6, n. 11. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1985.
- NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- NUNES, Silma. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 1996.
- PENTEADO, Heloísa D. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- PESAVENTO, Sandra. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História: representações*, vol. 15, nº 29. São Paulo: ANPUH/Contexto, 1995.
- PESAVENTO, Sandra. *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- PESAVENTO, Sandra. *O imaginário da cidade. Visões literárias do urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- PESAVENTO, Sandra. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade nacional. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10. Rio de Janeiro: 1992.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RAMINELLI, Ronald. “História urbana”. In: CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó: Ed. Argos, 2001.
- REVEL, Jacques. *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- REVEL, Jacques. *Proposições: ensaios de História e Historiografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- SANTOS, Jorge A. C. L. *Concepções de história e cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996-2005)*. Brasília: UnB, 2008.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (orgs.). *Ensinar História*. São Paulo: Ed. Scipione, 2009.
- SILVA, Marco A. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1984.
- SILVA, Marcos & FONSECA, Selva G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas: Papyrus, 2007
- SOIHET, Rachel & ABREU, Martha (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- VELHO, Otávio G. “Geração”. In: SILVA, Benedicto. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.