

# MEMÓRIA, HISTÓRIA E PRÁTICAS ESCOLARES

**ANGELA MARIA MARTINS**

Assistente de Pesquisa na Fundação Carlos Chagas

*"O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada."*

Michel de Certeau

## RESUMO

*O artigo tece considerações sobre experiência desenvolvida com professores de história e geografia da rede pública de ensino estadual paulista, em projeto intitulado Memória e História. O referido projeto teve uma trajetória que pode ser dividida em três etapas: a primeira, com início em 1989, voltado para o registro de bens de valores culturais na região de Bananal e Santo Antônio da Posse. Em seguida, foi desenvolvido em alguns bairros da capital e da Baixada Santista, envolvendo dezesseis escolas e aproximadamente 160 professores, destacando-se o trabalho realizado no bairro da Mooca sobre imigração italiana, registrado em vídeo. Finalmente, durante 1993, participaram do projeto trezentos professores de 29 escolas das seguintes cidades do interior e da região metropolitana de São Paulo: Carapicuíba, Sorocaba, Porto Feliz, Votorantim, Itu, Piedade, Pilar do Sul, Iperó, São Roque, Santana do Parnaíba, Barueri e Pirapora do Bom Jesus.*

**CURRÍCULO — HISTÓRIA — MEMÓRIA — EDUCAÇÃO CONTINUADA**

## ABSTRACT

**MEMORY, HISTORY AND SCHOOL PRACTICES.** *The article weaves together considerations on the experience developed with history and geography teachers of the public state school system of São Paulo, in a project titled Memory and History. The project in reference had a trajectory that can be divided into three stages: the first, beginning in 1989, recorded assets of cultural values in the Bananal and Santo Antônio da Posse regions. Following that, it was carried out in some neighborhoods of the capital and of the Baixada Santista, involving sixteen schools and approximately 160 teachers. The project developed in the Mooca neighborhood on Italian immigration satands out and was registered in video. Finally, during 1993, 300 teachers from 29 schools in the following cities of the state of São Paulo partipated: Carapicuíba, Sorocaba, Porto Feliz, Votorantim, Itu, Piedade, Pilar do Sul, Iperó, São Roque, Santana do Parnaíba, Pirapora do Bom Jesus.*

## JUSTIFICATIVA DO PROJETO

Os professores trabalharam instaurando, de um lado, um processo de elaboração das memórias de suas localidades a partir de diversas fontes e, de outro, reconstituindo permanentemente o próprio projeto, na medida em que as interações entre professores, alunos e equipe técnica mesclavam-se, formando um grupo com interesses que, apesar de serem divergentes, possuíam complementaridade, podendo ser compartilhados coletivamente. O relato dessa experiência focalizará apenas a última etapa do projeto, destacando as formas de acompanhamento e avaliação e os resultados obtidos por uma escola na cidade de Sorocaba<sup>1</sup>.

A abordagem da memória e de suas relações com a história trabalhada pelo projeto em questão filiou-se a uma intenção, que foi a de oferecer ao professor subsídios para trabalhar com os seus alunos atividades que proporcionassem a descoberta e conscientização a respeito da memória social.

Parece óbvio que a possibilidade da existência da História, como disciplina independente e ciência, repousa na disponibilidade da memória, quer na forma escrita, quer na forma de um patrimônio artístico, ou, como tem sido considerada contemporaneamente, na forma de um patrimônio visual e oral.

Os historiadores e demais cientistas sociais dependem da existência de resquícios do passado, das memórias coletivas, para desenvolvimento de seu trabalho. Porém, elas não são consideradas como materiais naturalmente produzidos pela passagem do homem, mas como matéria-prima da história.

São produtos intencionais das sociedades ao longo de seus intrincados processos de constituição, que tanto registram aspectos considerados valorativos e montam imagens que correspondem aos interesses dos atores sociais, quanto preservam ou (re)constituem uma identidade social. As diferentes memórias que chegam aos historiadores e cientistas sociais são provenientes de intenções diversificadas, atendendo a vontades e desejos — confessos e inconfessos — de grupos sociais e econômicos distintos.

Cabe, desse modo, ao cientista social perscrutar as intenções manifestas ou dissimuladas, (re)fazendo o discurso no qual as enunciações irão adquirir forma e significado. O enunciado, em última instância, será a mediação entre o livre arbítrio do especialista e os acasos arquitetados por um cotidiano de difícil apreensão (Certeau, 1994).

---

1. O projeto foi elaborado e desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, entre 1989 e 1994. O nome da escola e dos professores envolvidos são fictícios por motivos éticos.

A memória, assim entendida, possibilita a redescoberta e valoriza a identidade social de que o aluno é depositário como membro de uma família, morador de um bairro, produto de uma classe, fruto de um meio cultural e étnico. Por isso, a perspectiva adotada neste trabalho foi, sobretudo, social, com o objetivo de ajudar o professor a estabelecer as conexões possíveis entre a vivência particular do aluno e a história de outras épocas e outros povos.

## **OBJETIVOS DO PROJETO**

Os principais objetivos do projeto eram: implementar novas metodologias para o ensino de história; sensibilizar professores e alunos para a prática da pesquisa histórica; ampliar a discussão sobre a Proposta Curricular de História; subsidiar os professores envolvidos para otimização das horas de trabalho pedagógico — HTPs; (re)construir a história local, pelas pesquisas de campo; e, principalmente, proporcionar aos professores uma possibilidade de reflexão sobre suas práticas, levando em conta que eles são questionadores dos problemas que afetam as relações de aprendizagem.

O projeto pretendia, ainda, socializar os resultados obtidos, bem como as trocas de experiências entre os professores de história e geografia, pelos debates e exposições, realizados especialmente para esse fim. Em várias cidades, as exposições contaram também com o apoio das prefeituras locais.

## **PROCEDIMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO**

Entre 1991 e 1994, o Governo do Estado de São Paulo promoveu uma reforma de ensino denominada Escola-padrão, pela qual, aproximadamente, 1.300 escolas obtiveram horário especial de funcionamento e de trabalho para professores, além de conquistarem salas especiais para laboratório, leitura, recursos materiais e audiovisuais.

Os docentes ministravam 26 horas-aula e cumpriam doze horas de trabalho pedagógico. A reforma previu, ainda, a função de coordenação pedagógica para o ensino noturno e por área de conhecimento. A hora de trabalho pedagógico propiciava um espaço de reflexão para elaboração de projetos e/ou propostas de trabalho visando intervir em sala de aula. Dessa forma, o projeto Memória e História, a partir de sua terceira e última etapa, privilegiou essas escolas, pela possibilidade de utilização das HTPs para discussão de textos, atividades, recursos e reelaboração permanente das atividades propostas.

Nas atividades do projeto, foram utilizados diferentes recursos, tais como: consulta a arquivos e hemerotecas identificando documentos antigos e mapas; visitas a museus e sítios históricos das regiões onde estavam localizadas as

escolas envolvidas; registros visuais e orais de depoimentos de lideranças, militantes e imigrantes; representações gráficas sobre os monumentos históricos.

Esses procedimentos foram implementados por *workshops* cujos conteúdos transitaram de discussões acerca da Proposta Curricular de História a revisões sobre a literatura da historiografia contemporânea.

Os critérios adotados para a escolha dos municípios foram: a importância do patrimônio cultural; a riqueza histórica que propiciou o levantamento de temas de pesquisa, tais como: bandeirismo, tropeirismo, expansão cafeeira, imigração espanhola e italiana etc.; finalmente, a proximidade das delegacias de ensino em relação às escolas, o que facilitava a realização de cursos e reuniões de avaliação.

Os eixos temáticos geradores continham a amplitude necessária para que diversos interesses estivessem representados na escolha de temas fundamentais para as comunidades envolvidas: terra, propriedade e poder; a cidade e as fábricas; cidadania e participação política; cultura e identidade.<sup>2</sup>

## ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O projeto foi acompanhado e avaliado por uma equipe técnica, de duas formas: a primeira, privilegiou a avaliação por meio de instrumento dirigido, respondido pelos professores participantes. A segunda, realizou várias dinâmicas de grupo, apenas com os professores responsáveis pela implementação do projeto dentro das escolas.

Ambas ocorreram concomitantemente, o que permitiu à equipe técnica responsável verificar algumas contradições nas práticas profissionais dos atores envolvidos, que se tornaram evidentes pelas diferentes respostas e problemas apontados nos questionários e nas dinâmicas de grupo.

As respostas, aparentemente mais objetivas, dadas nos questionários, ganhavam caminhos mais sinuosos nas discussões em grupo, permitindo vislumbrar a (re)invenção (Certeau, 1994) do projeto no cotidiano escolar e as primeiras

- 
2. Os professores envolvidos escolheram os seguintes temas e subtemas, sobre os quais desenvolveriam atividades: a questão indígena; imigração; propriedade e luta pela terra; a questão agrária; bandeirantes; usos e ocupação do solo; poder local; organização do trabalho nas fábricas; sindicatos; condições de trabalho e qualidade de vida dos operários; tempo e cotidiano; a fábrica e o crescimento das cidades; a cidade e o transporte; estruturas de poder; cidadania e preservação ambiental; movimentos sociais; sistema político: partidos e eleições municipais; a religiosidade; a casa, a rua, o bairro; a identidade; festas e tradições; tradições orais e identidade; tipos urbanos.

tensões provocadas entre práticas propostas por um projeto especial e práticas efetivas escolares.

Dentre os objetivos principais da avaliação proposta, estavam o de verificar o planejamento de curso dos professores, o impacto do projeto sobre o desempenho profissional de todos os envolvidos — incluindo-se aqui diretores e supervisores — e até que ponto ele estava inserido nas unidades escolares.

No mês de julho de 1993, o instrumento aplicado teve retorno significativo: 67% do total dos professores devolveram os questionários. De modo geral, os profissionais avaliaram satisfatoriamente os procedimentos adotados pelo projeto: 80% responderam que houve a assimilação de novas metodologias de trabalho e que a capacitação em serviço foi eficiente. Elogiaram, ainda, todos os professores das universidades que prestaram assessoria e ministraram cursos, além de valorizarem a troca de experiência com outros colegas, enfatizando que o projeto diminuía a sensação de isolamento que o professor sente.

O grande número de respostas “viciadas”, no entanto, pôde indicar o cumprimento formal dos objetivos desejados por uma prática proposta por um projeto *oficial*. As respostas, semelhantes entre si, apontavam, antes de mais nada, para uma representação profissional (Chartier, 1991) que não correspondia necessariamente ao comportamento cotidianamente desempenhado por esses atores.

Interessa, porém, discutir as dificuldades e contradições emergentes quando da realização das dinâmicas de grupo, por serem aquelas que permitiram avaliar as reais possibilidades de trabalho com professores da rede pública estadual de ensino.

## **DINÂMICAS DE GRUPO: AS CONTRADIÇÕES EMERGENTES**

Sem dúvida alguma, o projeto Memória e História mudou o cotidiano das próprias escolas, mas não apenas no aspecto que o planejamento institucional esperava.

Os objetivos iniciais — democratizar a discussão acerca dos usos possíveis dos referenciais teóricos da historiografia contemporânea, divulgar a Proposta Curricular de História, promover a capacitação em serviço com base nas propostas de um projeto de formação continuada, obter resultados de melhoria do ensino particularmente em história e geografia — estiveram à mercê das representações das práticas dos profissionais e dos frágeis limites entre suas subjetividades e os parâmetros institucionais de uma proposta tida como *oficial*.

As HTPs deveriam possibilitar a reflexão sobre a estrutura do projeto. No entanto, desde o início, instalou-se um jogo de interesses em relação às atividades a serem desenvolvidas.

Elas poderiam permitir a reflexão sobre a capacitação recebida pelos cursos e textos adotados, avaliar a relação com os alunos e a eficácia ou não das atividades propostas, além de possibilitar o reequacionamento dos passos do projeto.

Depoimentos prestados por 29 professores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto nas escolas, durante as dinâmicas de grupo, no entanto, atestam que 50% das unidades participantes não conseguiram realizar as atividades em HTP.

A verificação dos impedimentos para que essas atividades fossem realizadas exigiria etapas posteriores de avaliação, o que não ocorreu. Porém, algumas hipóteses podem ser levantadas a partir desses depoimentos.

Os impedimentos impostos pela direção dessas escolas e a ausência de articulação do trabalho dos professores nas HTPs foram as respostas mais recorrentes. No entanto, em alguns casos, a direção não teve uma postura proibitiva em relação às reuniões para discussão pedagógica do projeto ou à saída dos alunos para realização de atividades de campo. O fato de não assumirem, porém, sua função de articuladores do trabalho pedagógico, permitiu aos professores que também não assumissem sua responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades do projeto nessas escolas.

Sem uma *autoridade* que pudesse assumir os *riscos* de uma aventura pedagógica sobre a qual demonstravam enorme insegurança, a melhor tática de sobrevivência (Certeau, 1994) foi adotar a postura da inércia e tentar responder rigorosamente às *expectativas* institucionais. Algumas escolas enfrentaram, ainda, sérios problemas de relacionamento entre professores de geografia e história na disputa por espaço de suas disciplinas dentro do projeto. Essa disputa representava, na realidade, o mascaramento de outras relações de poder dentro da escola.

Em apenas 30% das escolas as atividades foram realizadas a contento, pelo esforço coletivo das equipes envolvidas, cujos profissionais — professores, diretores e supervisores — demonstraram certa autonomia intelectual para refletir e agir sobre as proposições ambiciosas de um projeto dessa envergadura, sentindo-se inclusive à vontade para desnudar seus limites e propor saídas alternativas para as dificuldades encontradas.

Nessas escolas, o exercício da autoridade ponderada do diretor, demonstrando uma amplitude de princípios que respeitava as diferentes formações e experiências de vida, foi o elemento preponderante para que as dificuldades fossem

transpostas e as atividades realizadas coerentemente com as necessidades de suas comunidades.

Em 20% das escolas, apesar da omissão de diretores e de alguns professores, o projeto alcançou resultados em virtude da participação dos professores de história que assumiram a organização das atividades.

De modo geral, a despeito das dissimulações praticadas, da prevalência de práticas escolares consagradas pela cultura institucional (esperar que outros façam por mim; tomem iniciativas; permitam que eu faça etc.), os atores viram-se diante da necessidade de discutirem suas divergências, seus limites, suas formações profissionais e questionar suas práticas como cidadãos.

Ainda que subjetivamente, o projeto acabou por alterar as relações entre alunos e professores, entre os próprios alunos e entre estes e as disciplinas de história e geografia, gerando uma trama específica que, sem dúvida nenhuma, improvisou sobre os objetivos inicialmente propostos. Por um breve período sentiram-se personagens de um tempo apenas deles, criação híbrida de uma rede de possibilidades para superar dificuldades e desesperanças do cotidiano.

### **PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS E PRÁTICAS ESCOLARES EFETIVAS: AS TENSÕES DE UM CONFLITO**

Nas primeiras dinâmicas de grupo, também apareceram as contradições no que dizia respeito às dificuldades de uso dos referenciais teóricos trabalhados nos encontros de capacitação. Utilizaram trechos de textos de autores complexos, como Le Goff, Nora, Ferro, entre outros, mesclando-os ao uso de livros didáticos convencionais de história para desenvolver os temas pesquisados.<sup>3</sup>

Das 29 escolas, 22 utilizaram como suporte *teórico* livros didáticos pautados pela história linear, contrariando as recomendações das tendências historiográficas contemporâneas. Aliaram essa postura, porém, à pesquisa de campo, buscando documentos, fotos e objetos de antigos familiares, vizinhos e moradores das comunidades próximas das escolas.

Colheram depoimentos nas cidades de Sorocaba, Piedade, São Roque e Carapicuíba de antigos militantes anarquistas e do Partido Comunista Brasileiro, ou de seus descendentes. “Descobriram” o filho do general Miguel Costa, um jornalista de 78 anos, morador em Carapicuíba, que prestou emocionante

---

3. Destaquem-se os seguintes referenciais teóricos, a título de exemplo, usados para o desenvolvimento do projeto na última etapa: Le Goff, 1984; Le Goff, Nora (org.), 1979; Ferro, 1989; Bosi, 1983.

e longo depoimento sobre o movimento tenentista, do qual seu pai foi um dos principais líderes, destacando suas relações com Luís Carlos Prestes.<sup>4</sup>

Conseguiram informações inéditas sobre lideranças sindicais, sobre costumes trabalhistas do início do século, por meio de objetos pertencentes a antepassados ou a moradores da comunidade, como, por exemplo, os tipos de *guarda-comida* que eram transportados nos trens da Sorocabana. Reconstituíram, ainda, a memória de festas tradicionais na cidade de Sorocaba, tais como a Noite Espanhola e a Festa do Tropeiro.

Acharam, assim, uma *saída* — ou uma tática — para responderem satisfatoriamente às expectativas neles depositadas por estratégias institucionais.<sup>5</sup>

Afinal, por um *acaso* tramado pelas circunstâncias da vida, haviam sido escolhidos para participar de um projeto especial, com todas as condições necessárias para formação em serviço preenchidas: recursos materiais, assessoria de professores da universidade, infra-estrutura etc.

Dessa forma, enfatizaram a importância de terem acesso a uma discussão sistematizada sobre história temática, o que possibilitou a problematização de um cotidiano nem sempre perceptível a eles, apontando uma “mudança na perspectiva do processo ensino-aprendizagem, passando a considerar o jovem ou a criança de acordo com seu potencial de aprendizagem”.<sup>6</sup>

Isso não significou, no entanto, que a compreensão sobre a Proposta Curricular de História ou sobre categorias como memória, tempo e cotidiano estivesse garantida, tampouco que os procedimentos possíveis de serem adotados para uma nova perspectiva para o ensino de história estivessem internalizados.

A tensão, como elemento criador diante das possibilidades de construção de saberes escolares entre representação das práticas profissionais e práticas

---

4. O depoimento está gravado em vídeo intitulado “Memória e História” — III, São Paulo, FDE, 1994.

5. “Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).[...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (Certeau, 1994. p.99-100).

6. Segundo depoimentos recorrentes dos professores responsáveis pelo projeto nas escolas.



impostas (Chartier, 1991), possibilita o entendimento dos conflitos surgidos ao longo do projeto.

Neste caso, há que se entender o conceito de representação (Chartier, 1991) de acordo com três sentidos: o primeiro diz respeito à internalização, pelos indivíduos, das estruturas sociais dadas e da elaboração de esquemas de percepção dessas estruturas. O segundo, é o que está afeto à construção dinâmica de laços sociais buscados livremente no mercado das representações. E o terceiro, aquele que opera na esfera das concepções clássicas de representação, que é a política.

A possibilidade dos usos desses sentidos para configurar a noção de identidade coletiva é, no entendimento do autor, mais ampla do que aquela trabalhada pela história das mentalidades ou do que o conceito de *ideologia* permitiria fazê-lo.

No entanto, o que interessa, aqui, é utilizar o sentido da representação de si mesmo como forma de o sujeito organizar sua presença no mundo, construir sua subjetividade e estabelecer práticas que lhe permitirão buscar caminhos próprios nas relações sociais, marcando de modo visível a existência do grupo ou da comunidade, pois

esta representação é um elemento que pertence ao sujeito presente e constitui uma forma de organizar sua presença através de uma representação de si mesmo. Mas creio que ambos elementos, o que supõe uma ausência e o que supõe uma exibição, podem se articular (...) A articulação entre estes dois elementos abre também caminhos metodológicos, porque se considerarmos o segundo sentido, o que devemos estudar é não apenas o conteúdo das representações (...), mas os dispositivos através dos quais uma representação se apresenta como representação de algo. (Chartier, 1991. p.141)

O processo vivenciado por alunos e professores da rede pública estadual, durante a trajetória do projeto, evidenciou, de um lado, as dificuldades inerentes à implementação de atividades que pretendem aliar procedimentos de pesquisa usados na área de produção de conhecimento e as possibilidades de sua transposição para a relação didática nas escolas de 1º e 2º graus. De outro, ressaltou a complexidade que reveste as práticas escolares.

A constituição de um grupo específico para promover o desenvolvimento de atividades na disciplina de história — os professores de história e geografia escolhidos como subcoordenadores do projeto nas escolas — utilizando parâmetros com características próprias de uma categoria profissional — o magistério — conformou singularmente as possibilidades de (re)constituição das memórias de determinadas localidades na cidade de Sorocaba.

## OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA

Na EEPSP Dona Amélia, escola localizada em bairro operário na cidade de Sorocaba, povoada por imigrantes espanhóis desde fins do século XIX, ocorreu

situação bastante elucidativa sobre as questões subjetivas que revestem as tensões entre práticas propostas por projetos e/ou programas governamentais e práticas escolares efetivas.

Muitos dos professores envolvidos no projeto, por exemplo, buscaram trabalhar com a recuperação da memória de suas próprias famílias, uma vez que são filhos ou netos de imigrantes espanhóis ou italianos.

Assim, representaram ausentes com os quais mantinham ligações ancestrais e sobre os quais não tinham pretensões de *rememorar* passagens de vida individual ou social, a não ser por um tipo de imposição, no caso, o projeto Memória e História.

A própria busca de precisar as relações complexas entre memória e história e suas possíveis utilizações no interior de um projeto promovido por órgão governamental, demandou diversas mobilizações por parte dos professores dessa escola nas diferentes etapas do projeto em virtude de interesses divergentes dos participantes e que expressavam, na realidade, desejos inconfessos que se manifestaram pelas suas possibilidades de representação como categoria profissional.

Ao final do processo de acompanhamento do projeto, nessa escola, os conflitos e tramas instauradas pelas relações estabelecidas nas práticas desses profissionais passaram a configurar os resultados das atividades desenvolvidas pelos professores, evidenciando-se como matéria constituinte da relação ensino-aprendizagem.

Captar as linguagens cifradas e, portanto, inconfessas de um cotidiano permeado e permeável por práticas cujas historicidades estavam carregadas de relações simbólicas nem sempre passíveis de serem decodificadas tal como deveriam ser, constituiu-se na tarefa mais delicada ao longo desse trajeto.

Trabalhar com a memória dos imigrantes espanhóis ou italianos significou, para os professores, permitir aflorar a própria memória, uma vez que muitos deles e/ou alunos eram seus descendentes, ou tinham relações de parentesco indireto com os mesmos.

O trabalho de reconstituição da memória de um antigo bairro operário formado no final do século XIX por imigrantes oriundos do sul da Espanha fez com que emergisse, em determinados professores, a sensação de pertencimento — como Halbwachs (1990) tão bem definiu em sua obra — expressando o desejo coletivo de retorno a uma possibilidade de auto-reconhecimento, a uma busca do grupo do qual faziam parte física e afetivamente.

Por exemplo, muitos professores descendentes desses imigrantes viram-se diante de histórias de vida que eram o pressuposto de suas próprias: sentiram

descortinar o prazer de redescobrir um passado tão próximo e encoberto por relações sociais e de trabalho.

Os novos espaços geográficos que confinam a distribuição de papéis sociais ao longo da última metade deste século têm estado inexoravelmente presos a atributos diferentes, relativos agora a padrões de consumo contemporâneos.

Assim, a redescoberta de um mundo invisível — as fachadas antigas de casas do início do século escondidas por paredes de ladrilhos modernos e chão salpicado de vidrilhos de gosto duvidoso, por exemplo — descortinou, para esses profissionais, ampla janela para um mundo de hábitos culturais diversos e estranhos à sociedade contemporânea.

As conversas em roda nas portas das casas após o trabalho, a manutenção de um costume ancestral espanhol — a *siesta* — as trocas de receitas por cima dos muros dos quintais, as trocas de mezinhas, as festas tradicionais, porém esquecidas, e, sobretudo, os personagens representantes das lutas travadas no início do século, as lideranças anarquistas, perfizeram um universo cultural, social e político até então encoberto por prédios de empresas sofisticadas e casas reformadas de acordo com as improvisações que o cotidiano permite para que seus proprietários se sintam adentrando as portas da modernidade.

Houve um sentimento de revivificação a ponto de a escola se organizar, no ano seguinte, 1995, já sem autorização oficial, portanto, sem estímulos e sem recursos, para enaltecer algumas tradições espanholas.

No entanto, para outros participantes, a busca dessa memória representou a necessidade de selecionar as lembranças, inevitavelmente presentes na consciência coletiva e individual. Foi comum que ocorresse uma dissimulação em alguns resultados de entrevistas que realizaram com antigos moradores desse bairro.

Algumas hipóteses sobre as dissimulações poderiam novamente ser levantadas aqui: uma delas, a de que eles pareciam interessados em esquecer/apagar traços ou resquícios de suas identidades sociais. Reconstituir a história da localidade a partir de memórias que pudessem costurar os fios de suas próprias identidades pelas figuras de antepassados, como alguns anarquistas espanhóis que incomodaram o *status quo*, estiveram presos e, durante um período da história brasileira, foram identificados como *baderneiros*, não significava exatamente o perfil social que muitos dos professores gostariam de acrescentar às suas individualidades.

Ultrapassar determinado padrão de vida e costumes estabelecidos por relações de dominação econômica e cultural havia se tornado um paradigma para descendentes de espanhóis que pretendiam alguma ascensão na sociedade local.

Assim, alguns procedimentos para mudança de vida passaram a ser comuns: frequentar o curso superior, ainda que a formação universitária tenha ocorrido

em faculdades particulares locais de qualidade duvidosa, para ser funcionário do escritório e não mais do *chão da fábrica* (independente do salário, muitas vezes, menor...), ou professor de 1º e 2º graus; esquecer a arquitetura do início do século, transformando o casario de acordo com as possibilidades estéticas produzidas por um hibridismo cultural, além de superar costumes e hábitos, tais como a *siesta*, identificados com a preguiça.

Buscar num passado não muito remoto memórias que, de certa forma, relativizavam os paradigmas da modernidade assumida por professores e alunos não constituiu exatamente a tarefa menos conflituosa do projeto. Neste caso, os atores oscilavam entre estilizar personagens tornando-os mais corajosos e heróis do que realmente foram, ou romantizá-los, tornando-os mais humanos e coerentes do que poderiam tê-lo sido numa situação de extrema adversidade social e econômica, no início do século.

## CONCLUSÕES

Finalmente, as complexas relações entre memória e história, neste caso, estiveram à mercê de uma situação que privilegiou o processo de aprendizagem de todos os envolvidos: professores, diretores, supervisores, alunos e equipe técnica.

A Proposta Curricular de História elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1991, ao privilegiar o trabalho na área a partir de eixos temáticos, possibilitou certa articulação entre as disciplinas participantes do projeto — particularmente história e geografia — recortando problemas que permitissem apreender a totalidade das questões sociais.

A história vivida e a experiência acumulada de professores e alunos serviu como ponto de partida para a construção de enfoques que lhes possibilitou ampliar a observação, ultrapassando a aparência da realidade e desenvolvendo uma prática comprometida com os questionamentos postos pelas atuais condições de vida e trabalho.

Ao se depararem com elementos da história e da geografia de seus municípios, os atores envolvidos descortinaram ampla janela (até então semi-aberta), que se configurou, ora como horizonte possível de ser compartilhado a partir de suas experiências de vida, ora como visualização de um mundo sobre o qual eles próprios não faziam muita questão de ampliar a consciência.

Durante o desenvolvimento do projeto Memória e História muitas das contradições que têm dificultado a própria implementação da Proposta Curricular de História na rede pública de ensino paulista evidenciaram-se, em razão da qualidade comprometida da formação inicial dos professores da área, da

descontinuidade das políticas de capacitação, e de práticas escolares internalizadas, verdadeiros produtos híbridos oriundos da

construção dinâmica dos laços sociais através do mercado de representações, em que cada indivíduo, socialmente organizado, apresenta uma representação de si mesmo mediante gestos particulares, manifestações de um estilo de vida, de uma maneira de existir. Estas representações que cada indivíduo, cada grupo e cada comunidade têm de si mesmos e seu reconhecimento ou não reconhecimento por parte de outros grupos ou comunidades, constituem por sua vez a realidade social (...). (Chartier, 1991. p.139)

As dificuldades de compreensão da Proposta Curricular de História — devidas às formações profissionais já discutidas anteriormente — talvez estejam à espera de um novo olhar sobre o distanciamento enorme existente entre propostas forjadas de acordo com ousadas produções teóricas no âmbito da pesquisa científica e as possibilidades de uso desses referenciais por profissionais que sequer dominam conteúdos básicos em sua área de formação.

Neste caso, as propostas de formação continuada para profissionais de ensino devem considerar a possibilidade de trabalhar em duas vertentes. Uma, que permita a apreensão dos conteúdos básicos da área aos quais os professores não tiveram acesso durante a graduação, aliando-se a isso recursos metodológicos diversos que questionem o conhecimento convencionalmente trabalhado na disciplina de História, pelas práticas escolares.

Outra vertente seria o desenvolvimento de projetos especiais, tais como Memória e História, com duração mais longa, permitindo aprofundar a discussão sobre as teorias que embasam atualmente as pesquisas da área, visando relacioná-las com a prática de sala de aula.

Mais do que simplesmente divulgar a Proposta Curricular de História ou possibilitar uma discussão sobre a memória, projetos especiais dessa natureza permitem ampliar as evidências presentes em relações grupais: os atores estiveram debruçados, antes de mais nada, sobre seus próprios limites e tensões criadoras de conflitos, mas que permitem o livre fluxo de idéias capazes de incomodar, ao menos, práticas escolares culturalmente sacralizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, E. *Memória e sociedade, lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *Historia y prácticas culturales*. In: Entrevista a Roger Chartier, Buenos Ayres, 1992.

- CHARTIER, R. O Mundo como representação. *Revista de Estudos Avançados*, v.11, n.5, 1991.
- FERRO, M. A *História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HALBWACHS, M. A *Memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, J. Memória. In: ENCICLIOPÉDIA EINAUDI. *Memória e história*. Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984.
- LE GOFF, J., NORA, P. (org.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LINGUAGENS DA MEMÓRIA. São Paulo: FDE, 1990.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. CENP. *Proposta Curricular para o ensino de História*. São Paulo, 1991.