

DISCUTINDO A MEMÓRIA E ENSINANDO A HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA NA PUC-SP

*Heloisa de Faria Cruz
Maria do Rosário da Cunha Peixoto**

Este relato sistematiza reflexões sobre o Programa de Educação Continuada (PEC) com professores de História da Rede Estadual de Ensino fundamental do Estado de São Paulo desenvolvido pelo Departamento de História e pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP.¹

Uma primeira questão que se coloca para o desenvolvimento de atividades de educação continuada junto a professores do ensino fundamental refere-se à concepção e às expectativas que a Universidade tem desse encontro. No caso desse projeto, pensando a educação continuada como proposta que supera a noção tradicional e autoritária de reciclagem, fundada na hierarquia de competências, ao lidar com grupos de professores com experiências e formações bastante diversificadas, buscou-se estimular a reflexão crítica sobre práticas e experiências de ensinar História, de modo a permitir a visualização de novos caminhos e possibilidades. Aceitamos a proposta de coordenação do projeto por entender que, colocando-se como um grande desafio, a formação do professor apresenta-se como espaço privilegiado e promissor para o questionamento de

* Professoras do Departamento de História da PUC-SP

1 O PEC de História definiu-se como um subprojeto do Programa de Educação Continuada desenvolvido, no decorrer de 1997 e 1998, por várias áreas de conhecimento da PUC-SP em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o apoio de recursos do Banco Mundial. Participaram do projeto cerca de 700 professores de História, divididos em 20 grupos, do chamado Pólo 4 da rede de ensino estadual, que compreende a 4ª Delegacia de Ensino da Capital, as 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Guarulhos e a Delegacia de Ensino de Caieiras.

tradições de ensino arraigadas e para o desenho de soluções criativas que a realidade presente parece exigir. Privilegiado porque espaço possível do diálogo construtivo entre o saber acadêmico – produzido com o rigor da disciplina, mas por vezes dissociado das necessidades sociais mais urgentes e concretas – e o universo de problemas e possibilidades colocadas pelo ensino fundamental e médio.

Tratava-se de desenvolver a formação profissional orientada para a definição de objetivos e estratégias para cada situação de ensino/aprendizagem, no interior da qual os professores ganhassem autonomia na articulação entre conteúdos programáticos, formas de abordagem, escolhas de materiais didáticos e técnicas de ensino. Tal atitude não se limitou ao trabalho com aspectos de instrumentação do ensino ou a incorporação de técnicas específicas para o aprendizado de tópicos e temas que compõem o elenco de conteúdos da disciplina. Tampouco privilegiou a inovação de conteúdos e abordagens, no sentido “novidadeiro”, que pensa a renovação do ensino e dos materiais didáticos por meio da transposição vulgarizada das últimas tendências acadêmicas. Tais diretrizes implicaram em, sem abandonar o rigor dos conteúdos programáticos, enfatizar *o como e o porque estudar/aprender História*.

Nas discussões atuais, os vários agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da História – professores, especialistas acadêmicos, autores de livros didáticos, autoridades educacionais – parecem concordar que o objetivo central do ensino de História, na educação fundamental, é o de *levar o aluno a pensar historicamente*. Inúmeros são os debates e estudos que têm apontado a tradição “teórica e livresca” da pesquisa e do ensino da História, na universidade brasileira, como uma das variáveis centrais na configuração da atual situação do ensino da disciplina nas escolas de ensino fundamental e médio.

Apesar da crítica a essas concepções e práticas de ensino, levar aquele objetivo para o interior do processo de ensino/aprendizagem não tem sido tarefa fácil. Na verdade tais esforços têm sistematicamente esbarrado numa concepção que ainda pensa a escola e o ensino da História como separados da vida, lugar único e exclusivo da formação histórica do aluno.

O desenvolvimento do PEC de História teve como intenção primeira contribuir para a mudança dessa perspectiva. Na atual situação de ensino, na maioria das vezes separada da vida, tida como “matéria decorativa”, “para os que têm boa memória”, via de regra discutida sem entusiasmo por crianças e adolescentes, a História parece só adquirir relevância como referência passada de intenções comemorativas no presente, perdendo sua força como disciplina formadora da reflexão crítica para a cidadania.

Assim nossas ações tiveram como motivação fundamental recuperar princípios e práticas que propõem *o ensino de História como espaço de descoberta do mundo, das contingências e das possibilidades das temporalidades, de enriquecimento de habilidades de pensamento e reflexão crítica e de construção de referências humanísticas para professores e alunos*. Na avaliação da equipe coordenadora do PEC de História, o desafio central a propor aos professores não é o de ensinar os conteúdos consagrados pela historiografia clássica a crianças e adolescentes de 5ª a 8ª séries, mas, antes, o de articular tais conhecimentos ao enriquecimento de suas formas de conhecer e refletir sobre a direção de suas vidas e das coletividades nas quais constituem suas experiências históricas.

Uma orientação que norteou nossas ações foi a de privilegiar a discussão da memória social como espaço de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da História. Buscou-se discutir com os professores a perspectiva que para ensinar História é preciso lidar com narrativas, argumentações e explicações que relacionam passado/presente/futuro, com as quais os alunos convivem cotidianamente. Nesse sentido, partindo do diagnóstico que o pensamento histórico dos alunos – que aqui chamamos de *senso de historicidade* – é formado com referências que extrapolam a escola e o saber histórico sistematizado, em um *campo social* que põe em destaque a força de outros processos, lugares e agentes sociais como os meios de comunicação de massa, as instituições políticas, a comunidade e suas tradições, é que o projeto destaca *os processos de construção e crítica das memórias sociais* como um caminho possível de dinamização do ensino da História. Pois ao lidar com a noção de memória e pensá-la como referente aos grupos vivos, concordamos com Raphael Samuel quando propõe que

...a memória, longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de imagens do passado, é, isto sim, uma força ativa, que molda; que é dinâmica – o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que ela lembra – e que ela é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, ao invés de ser apenas uma espécie de seu negativo.

[Mais ainda:] que a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento; de modo que, longe de ser transmitida pelo modo intemporal da “tradição”, ela é progressivamente alterada de geração em geração. Ela porta a marca da experiência, por maiores mediações que ela tenha sofrido. Tem, estampadas, as paixões dominantes em seu tempo.²

2 Ver Samuel, R. “Teatros de memória”, *Projeto História 14. Cultura e representação* São Paulo, Educ, 1997, pp. 44.

Abandonando a visão de que a História tem como objetivo o estudo do passado pelo passado, buscou-se trabalhar como as relações entre passado/presente/futuro estão continuamente sendo retrabalhadas pelas forças sociais no presente. O que implica propor que a História e a memória social são forças ativas que modelam nosso presente e nossas perspectivas de futuro. Como aponta Beatriz Sarlo, não se trata de empreender um movimento apenas reconstrutivo, mas também prospectivo, não se trata de afirmar apenas “isto foi feito”, mas “isto pôde (e pode) ser feito”.³

Dessa forma, o ponto de partida que aproxima a experiência de professores e alunos da necessidade da reflexão histórica não é nunca um passado pronto e acabado ou a reconstrução histórica que pensa a si própria segundo leis autosuficientes de objetividade, mas as diversas interpretações do passado que as forças sociais – governos, forças políticas de situação e de oposição, instituições culturais diversas, meios de comunicação, os diversos grupos sociais das comunidades – põem em destaque em cada momento que compõe o seu presente e suas perspectivas de futuro.

O trabalho foi desenvolvido como um projeto de pesquisa/ensino. O que implicou em incorporar a pesquisa como princípio organizador de todas as atividades e não como um “recurso pedagógico” ou uma atividade a mais na sala de aula. Daí deriva a proposta de pensar o ensino e a pesquisa de forma articulada, pensar o ensino como pesquisa. Processo no qual professor e aluno, juntos, realizam uma reflexão e produzem saber como sujeitos no duplo sentido: sujeito social e sujeito do conhecimento. Tendo como problemática central as relações entre a produção da memória social e o ensino de História, o projeto adotou o eixo temático: *Ser paulista e viver em São Paulo: a memória oficial e outras histórias*, que se desdobrou nos seguintes subtemas:

1. Ser Professor de História: Ensinar, Aprender e Produzir Memórias e Histórias.
2. Discutindo a memória e ensinando a História: os lugares e processos sociais de produção da História e da Memória Social.
3. A construção/desconstrução da memória paulista: imagens, símbolos e personagens.
4. As muitas caras de São Paulo: outras histórias.

As ações desenvolvidas na primeira fase do projeto – que trabalhou a unidade temática Ser Professor de História: Ensinar, Aprender e Produzir Memórias e Histórias

3 Sarlo, B. “A história contra o esquecimento”. In *Paisagens imaginárias*. São Paulo, Edusp, 1997, p. 42.

– buscaram, principalmente, sondar expectativas, sensibilizar os professores para a proposta de trabalho com temas da memória social, introduzir a reflexão sobre a suas trajetórias profissionais e sobre suas formas de ensinar História. Neste momento cabe destacar o trabalho com depoimentos de professores de História que atuaram em diversos momentos da Escola Pública Brasileira. Buscávamos situar as diferenças e necessidades do presente e, abrindo perspectivas, superar um certo ceticismo que por vezes impede atitudes de mudança. Com os depoimentos, tornou-se possível a inserção dos professores e dos narradores-depoentes num campo comum de experiência. Na reflexão conjunta que as memórias de mestres de História propunham, tornou-se possível o diálogo entre trajetórias profissionais vivenciadas em diferentes situações e temporalidades, a dos depoentes e dos professores, com a partilha de saberes, de poder da invenção, de tradições e estratégias de ensino, de vitórias, frustrações e dificuldades e o confronto de formações universitárias e de posicionamentos políticos.

Na segunda fase do projeto, o processo de capacitação desenvolveu-se a partir de um projeto de pesquisa-ensino elaborado junto com os professores. Nessa etapa buscou-se percorrer todos os passos necessários ao trabalho de execução de um projeto de ensino de História: escolha dos temas e problemas a serem abordados, elaboração do projeto, escolha dos materiais, caminhos e procedimentos de desenvolvimento da pesquisa/ensino, elaboração e apresentação dos resultados.

Nessa etapa foram desenvolvidas as seguintes temáticas

- Os lugares e processos sociais de produção da História e da Memória Social;
- A construção/desconstrução da memória paulista: imagens, símbolos e personagens;
- As muitas caras de São Paulo: outras histórias.

O objetivo foi problematizar o movimento de produção de uma memória que se quer única e homogênea. No caminho teórico-metodológico, procurou-se o desvendamento e a crítica dos processos de construção da memória dominante sobre a História de São Paulo, em seu duplo movimento de produção de visibilidade e de ocultação. A partir da pesquisa sobre a memória e história local dos municípios envolvidos, buscou-se fazer emergir outras experiências, vozes e interpretações, que davam visibilidade a outras histórias e memórias.

Os temas foram desenvolvidos por meio de oficinas metodológicas e de procedimentos, privilegiando o trabalho com materiais históricos diversificados, tais como docu-

mentos oficiais, imprensa, literatura infantil, fotografias, caricaturas e publicidade. Nessas oficinas buscou-se enfatizar o trabalho de *compreensão e crítica da articulação histórica das diversas linguagens na construção das memórias sociais, destacando a constituição de temporalidades, projetos e sujeitos sociais*.

Propondo-se a discutir o tema *Ser paulista e viver em São Paulo: a Memória oficial e outras memórias e histórias* o projeto foi bastante amplo para abrigar diferentes vivências e experiências dos professores e de seus alunos e permitir-lhes liberdade na escolha de temáticas a serem pesquisadas.

Na fase inicial de elaboração do projeto, o uso de literatura infantil foi estratégico. A literatura infantil tem sido utilizada na escola pelos professores de língua portuguesa e, muitas vezes de forma inadequada, isto é, como meio de ensinar gramática em atividades áridas e desinteressantes, destituídas de seu caráter lúdico. Os professores de história raramente fazem uso dela, e, quando o fazem, tomam o texto literário como ilustração de suas próprias leituras de mundo, numa interpretação realista do contexto político, mesmo quando o autor não se propõe a isso.

É surpreendente a capacidade da Literatura para, como diria Barthes, encenar a vida. A literatura infantil tem um dom a mais: abordar de maneira simples e natural as questões que, em termos teóricos e acadêmicos, nos parecem complicadas. A opção pela simplicidade demanda um trabalho árduo de construção literária, para que o texto não perca qualidade estética e as questões abordadas não se transformem em simplificações ingênuas ou mesmo grosseiras ou, ainda, em esquemas vazios e caricaturais.

Dessa constatação de que a literatura infantil nos permite discutir com a criança temas e questões teóricas (poder, cidadania, relações de gênero, tempo histórico, etc.), difíceis de abordar de outra forma, veio a inspiração de desenvolver atividades que explorassem as potencialidades da literatura infantil como instrumento pedagógico e de reflexão histórica. Discutir a atividade de pesquisa histórica é uma entre muitas possibilidades. Por exemplo, em Ana Maria Machado, inúmeros são os textos cujos personagens buscam o conhecimento do passado, levados pelo desejo, no presente, de responder às questões que os inquietam.

Nessa direção, o livro *Do outro lado tem segredos* é exemplar, pois toma como tema o processo de aprendizagem na infância. Reafirma o papel ativo do pesquisador/criança no processo de produção de conhecimento histórico: indagando, buscando e relacionando evidências, constituindo sujeitos, articulando passado-presente-futuro, atribuindo significados. *Do outro lado tem segredos* nos coloca diante de um menino pescador que, levado pela curiosidade de saber o que há do outro lado do mar e pelo

desejo de situar-se no mundo em que vive, acaba chegando ao passado africano. À medida que sua investigação avança, as perguntas se multiplicam e as respostas – elementos de reflexão sobre a experiência de seus antepassados, sobre sua própria experiência e a de seus contemporâneos – se transformam em tantas outras perguntas. Num incessante movimento de ir e vir do presente ao passado, o personagem Bino vai construindo suas referências étnicas, culturais e políticas (no sentido lato do termo), que lhe permitem situar-se no presente (como negro, como filho de pescador), fazer suas escolhas (ser herdeiro político de Zumbi) e vislumbrar diversas possibilidades de futuro e ir tecendo, com elas, os seus sonhos.

Em *Do outro lado tem segredos*, os personagens infantis, Bino, Maria e Dilson vão conhecendo os movimentos de resistência e seus protagonistas, Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares e, por meio deles, possibilidades de modos alternativos de vida em sociedade.

A autora, ao adotar a perspectiva do personagem Bino e valorizar as culturas africana e indígena, vai desmanchando a memória oficial e seus fundamentos. Assim, ao utilizarmos o texto de Ana Maria Machado e propor roteiros de encaminhamento das atividades com literatura infantil procuramos abrir espaço para a emergência de diferentes indagações e interesses.

A atividade, utilizando o livro *Do outro lado tem segredos*, foi desenvolvida com os professores em três direções:

1. A primeira no sentido de refletir sobre a relação literatura\sociedade, ficção\realidade: para isso foi desenvolvido um roteiro de trabalho que, partindo do texto literário (trama, personagens, estrutura narrativa, situações de tensão), permitisse chegar ao posicionamento do autor, recompondo as circunstâncias históricas de produção da obra;

2. A segunda objetivava discutir a concepção de criança e de infância presentes na obra e a situação de aprendizagem vivenciada pelo personagem Bino, e, a partir daí, desencadear, entre os professores, uma análise de sua própria prática pedagógica. Com essa finalidade, propusemo-nos quatro questões básicas:

– Que concepção/imagem de criança e de processo de aprendizagem o personagem Bino nos propõe? Que papel Bino desempenha em seu próprio processo de aprendizado? Que/Quem ensina Bino e/ou quais são as fontes de aprendizagem de Bino? Quais os caminhos de tal busca?

– O que coloca para Bino a necessidade de conhecer o passado? Que caminhos Bino procura/encontra/aponta para chegar ao passado? Que significados Bino estabelece para esse passado em sua vida no presente?

– Que questões o personagem Bino nos propõe pensar sobre os nossos alunos, suas circunstâncias, suas inquietações, indagações e fontes de curiosidade, suas capacidades e potencialidades? E sobre os modos como ensinamos História?

– Identificar e discutir a concepção de processo de aprendizagem e de produção do conhecimento que o texto propõe:

– relação entre experiência social/processo de aprendizagem;

– tipos e natureza de saberes que o texto identifica;

– que papel atribui ao conhecimento produzido (jornais, livros, mapas, etc.);

3. Finalmente, uma terceira direção visava ao exercício de adaptação à sala de aula tendo como objetivo estimular na criança a atitude indagativa, predispondo-a à realização da pesquisa e a problematização das relações passado – presente – futuro. A idéia era propor aos alunos a reescritura de *Do outro lado tem segredos*. Desse modo os professores fizeram na sala de aula a leitura dos três primeiros capítulos do livro, desenvolvendo com a criança uma brincadeira, uma espécie de jogo, na qual ela, como Bino, procurou situar-se no mundo buscando responder a questões tais como, *quem sou eu? quais as minhas circunstâncias, o que significa para mim ser paulista e/ou viver em São Paulo? Quais são as minhas perguntas? Que segredos pretendo desvendar? E como fazê-lo?* Não se tratava de propor uma transposição mecânica da situação ficcional para a realidade do aluno, mas de colocar a criança-leitora diante da possibilidade de, por analogia, estender os dados que lhe eram oferecidos à sua própria experiência cotidiana, às relações de poder que a afetavam, direta ou indiretamente, e ir fazendo sua própria leitura do mundo. Os alunos puderam expressar-se por intermédio de textos, desenhos, colagens, jornaizinhos, entrevistas com pessoas mais velhas (pais, avós, vizinhos), etc.

A leitura dos capítulos subseqüentes possibilitou às crianças refletirem sobre os caminhos que Bino procura/encontra/aponta para conhecer o passado; sobre o significado de aprender com a vida, com as coisas, com a experiência dos mais velhos, de outras crianças e com a sua própria; como se relacionar com o conhecimento produzido na escola e como lidar com materiais convencionais (mapas, jornais, livros, etc.) e, finalmente, como tornar o passado significativo em sua vida presente.

Esse tipo de trabalho foi também desenvolvido com outras linguagens como a imprensa diária e alternativa, charges e caricaturas, crônicas, fotografias, etc. Nesse

percurso, resgatar as condições históricas de produção das linguagens passou por desvendar a natureza das relações sociais para cuja construção concorrem. Na impossibilidade de considerar qualquer linguagem despolitizada ou neutra, impõe-se, conforme nos lembra Marcos Silva⁴, a necessidade de considerá-la como constituindo certas modalidades de relações sociais influenciando na constituição de certa memória e de indagar sobre quem domina quais linguagens, o que coloca em cena a questão do direito à fala e da luta dos dominados para se apresentarem como sujeitos. Trata-se, conforme nos recomenda Foucault, de considerar que os discursos não são em si nem falsos nem verdadeiros, mas que revelam o modo específico de inserção de seus emissores no acontecer social.⁵

Assim, no trabalho com a imprensa buscou-se aprofundar a análise sobre a natureza do jornal como espaço articulador de projetos políticos e formador de opinião em diferentes temporalidades. Ao historiador impõe desvendar a política de produção de verdade ou, como nos diz Chauí, de elaborar o contradiscurso.⁶

Elaborar um contradiscurso não significa preencher as lacunas do discurso com os dados verdadeiros da ciência, nem separar seus elementos de verdade e de mentira, mas desvendar o lugar social de sua produção (isto é, quem o produziu, com quais interesses, a partir de quais projetos?), e, assim, desnudar sua suposta universalidade. Em que pese o tom neutro do discurso jornalístico, é preciso decifrar o jogo de linguagens através do qual o jornal se esconde e se revela.

Embora no cotidiano de sala de aula grande parcela de professores se utilize de materiais como fotos, filmes, jornais, revistas, revistas em quadrinhos, vídeos, geralmente o fazem sem maiores preocupações em estabelecer procedimentos adequados à análise das linguagens. Como consequência, esses materiais apenas servem para ilustrar conteúdos já cristalizados ou para tornar interessante o estudo da história, transformando-o em aulas de atualidades. Indo numa direção oposta, do ponto de vista metodológico, partimos do suposto que a relação teoria/fonte não estabelece um modelo e/ou um ponto fixo de partida, mas propõe permanente diálogo em todas as fases de desen-

4 Silva, M. A. da. "O trabalho da linguagem", *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, setembro85/ fevereiro86, vol. 6, nº 11, p.52.

5 Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982, p.7.

6 Chauí, M. "Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira", in *Ideologia e Mobilização Popular*. São Paulo, CEDEC/ Paz e Terra, 1978.

volvimento da pesquisa, de modo que as problemáticas propostas resultem da articulação contínua da reflexão teórica ao levantamento e análise do material empírico. Entendemos que, se por um lado, a reflexão teórica permite maior visibilidade à documentação, por outro lado, essa mesma teoria não deve perder seus “engajamentos empíricos,” conforme recomendação de E. P. Thompson.⁷

Como subsídio para cada oficina organizou-se conjuntos de materiais de apoio compostos de textos reflexivos sobre a natureza da linguagem, fontes históricas para análise, roteiros de atividade e sugestões de trabalho com cada linguagem específica.

O uso de materiais diversificados de imprensa sobre São Paulo foi fundamental para o desenvolvimento de todo o projeto. Jornais e revistas da grande imprensa e alternativos, embora guardem unidade ideológica que confere coerência ao seu projeto editorial, têm caráter ambivalente, o que lhes permite abrigar uma multiplicidade de vozes e olhares, fazendo emergir sujeitos diversos, possibilitando-nos vislumbrar tensões, conflitos e articulações entre memórias hegemônicas e alternativas, produzidas na experiência de ser paulista e viver em São Paulo.

No trabalho com a imprensa, exploramos jornais e revistas que articulavam, no seu interior, diferentes linguagens: textos, fotos, charges, propaganda e, portanto, focos narrativos também diferenciados. Na busca de identificar lugares e momentos da experiência diversa e conflituosa de sujeitos sociais na produção das histórias e das memórias paulistas foram trabalhados instrumentos de análise que atentassem para o desvendamento e crítica de sua natureza social.

No caso específico da construção\desconstrução da memória oficial, foi estratégica a escolha de datas comemorativas. Elas se revelaram significativas no processo de constituição dessa memória, fazendo emergir práticas, personagens e símbolos dessa construção. Partindo de materiais sobre os 444 anos da cidade, completados em 1998, voltamos ao período final da ditadura militar, nos anos de 1974/75 e a comemoração do Quarto Centenário, em 1954.

O editorial, sob o título *Cidade Devastada, 444 anos*, matérias do caderno especial sobre a involução industrial de São Paulo e as expectativas de migrantes na cidade, publicadas em 25/1/1998, compuseram um ponto de partida instigante e provocativo. Imagens tensas de um presente em transição entre um passado irreconhecível de “terra do trabalho e motor do Brasil” e um futuro cujas soluções não se reconhecem, de um

7 Thompson, E.P. *Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981, pp. 47-62.

óasis que continua a atrair migrantes em busca de melhoria de vida e da situação de desindustrialização da Locomotiva do Brasil propunham o debate sobre as perspectivas que articulam o hoje e, ao mesmo tempo, remetiam a sujeitos, símbolos e promessas de uma determinada memória paulista, então posta em discussão. Para aprofundar o trabalho de desvendamento dos caminhos de construção dessa memória, utilizamos materiais de 1974/75 e de 1954.

Nas fontes selecionadas para os 25 de janeiro de 1974 e 1975, foi possível discutir com uma memória que sinalizava a construção de um “São Paulo Grande” dentro do “Brasil Grande”. Trabalhando principalmente com a edição comemorativa da revista *Manchete*, de 1974, e com o encarte especial do aniversário de São Paulo de 1975, foi possível pôr em discussão uma profusão de imagens, nas quais, pela ação das novas bandeiras, as estradas iam sendo rasgadas através do interior, hidroelétricas, indústrias químicas e siderúrgicas e complexos de comunicação eram construídos, colocando São Paulo no centro do desenvolvimento da nação que caminhava a passos largos em direção ao alinhamento junto às grandes potências mundiais. Como contraponto a esse discurso, dando visibilidade a outras histórias e memórias do período da ditadura, utilizou-se fragmentos do estudo *São Paulo 1975: crescimento e pobreza*, realizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

Finalmente, tomamos a cidade aniversariante na comemoração de seu Quarto Centenário, em 1954. Em suplementos especiais da *Folha da Manhã* e edições comemorativas do *Diário de São Paulo*, selecionamos material iconográfico de capa, propagandas e artigos variados. Na análise desses materiais desenvolvida com os professores, foi possível problematizar inúmeras dimensões da construção da memória oficial paulista naquele momento. Desses materiais emergiam empresários e comerciantes que, pela livre iniciativa, construíam a grandeza e o progresso de São Paulo; a prosperidade que propunha uma ligação contínua e linear entre presente e futuro, sugerida pela figura híbrida e ambígua de operário em vestimentas de Mercúrio/bandeirante/soldado; a ênfase na figura do bandeirante que, transmutando-se desde a terra de Piratininga, passando pelo desbravamento do caminho das esmeraldas e das plantações de café e pelo presente da punjança industrial, anunciava a predestinação de São Paulo como terra forjadora de bravos.

Esse trabalho, com materiais de revistas e jornais relativos às comemorações de aniversários de São Paulo, possibilitou a introdução de questões metodológicas sobre a análise histórica da Imprensa e o aprofundamento da crítica aos processos de construção de uma memória paulista que se quer única. Importante ainda, abriu espaço para proble-

matizar as relações entre essas construções da memória social, elaborações historiográficas e livros didáticos de História.

Outra preocupação do projeto foi a de trabalhar fontes documentais que nos possibilitassem fazer emergir da investigação outras memórias e histórias, a partir das questões, referências e experiências de professores e alunos.

Visávamos contribuir para que o questionamento, no presente, das memórias hegemônicas despertasse/estimulasse, nos professores e nos alunos, o exercício da cidadania e, portanto, a percepção de si mesmos como sujeitos, colocando a História como um elemento importante nesse processo. Nessa mesma direção, Maria Célia Paoli considera que

a construção de um outro horizonte historiográfico se apóia na possibilidade de recriar a memória dos que perderam não só o poder, mas também a visibilidade de suas ações, resistências e projetos. Ela pressupõe que a tarefa principal a ser contemplada em uma política de preservação e produção de patrimônio coletivo que repouse no reconhecimento do direito ao passado enquanto dimensão básica da cidadania, é resgatar estas ações e mesmo suas utopias não realizadas, fazendo-as emergir ao lado da memória do poder e em contestação ao seu triunfalismo. Aposta, portanto, na existência de memórias coletivas que, mesmo heterogêneas, são fortes referências do grupo mesmo quando tenham um fraco nexo com a história instituída. E exatamente aí se encontra um dos maiores desafios: fazer com que experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas da população se reencontrem com a dimensão histórica. Por essa via, pode se constituir uma política de preservação (e uma historiografia) que deverá ter em mente o quanto o poder desorganizou a posse de um sentido das participações coletivas, destruindo a possibilidade de um espaço público diferenciado.⁸

Nessa linha de trabalho, problematizar a experiência de ser paulista e viver em São Paulo permitia aos professores e aos alunos o estabelecimento de um campo comum de experiências, uma comunidade de interesses, de referências, portanto de cultura, sem contudo homogeneizar suas histórias e obscurecer suas individualidades. Isto supunha o papel ativo de professores e alunos e, em decorrência, autonomia na busca de *momentos e lugares* significativos da experiência social de indivíduos e grupos sociais no *passado*, a partir de suas próprias referências e questões no presente.

Para estimular esse processo, continuou-se a explorar as possibilidades de investigação sobre o tema proporcionadas pela imprensa. Desenvolvendo a pesquisa em

8 Paoli, M. C. História e cidadania: o direito ao passado. SMCADPHPMSP. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. DPH, São Paulo, 1991, p. 27.

seções específicas dos jornais da grande imprensa, em jornais alternativos, pequenos jornais de bairro e em cadernos voltados para o público infantil e juvenil, como o *Folhateen* e o *Zap*, foram enfatizadas outras experiências, temas e interpretações das relações passado-presente-futuro.

Através da análise de uma carta de uma professora sobre a situação do ensino nas escolas públicas do estado de São Paulo, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, discutiram-se a ambivalência do jornal e as possibilidades de tais seções como espaços que podem conferir visibilidade a múltiplas vozes e olhares. Nas seções voltadas para o público juvenil, fomos colher relatos sobre jovens, migração e analfabetismo; sobre a situação de emprego e de desemprego e a vida de desempregados, em diferentes momentos da história da cidade. Tais materiais, levados às salas de aula de 7ª e 8ª séries, poderiam constituir ponto de partida para a elaboração de projetos de pesquisa específicos. Com o trabalho com charges, caricaturas e fitas de quadrinhos sobre temas do viver em São Paulo em diferentes épocas históricas – a vinda de migrantes, eleições, custo de vida, brincadeiras infantis – buscou-se salientar as possibilidades críticas das linguagens humorísticas. Nossa linha de raciocínio, apoiada em M. Bakhtin, refletindo sobre a natureza contraditória e recíproca das relações entre cultura hegemônica e cultura popular, ao analisar a obra de Rabelais, chama atenção para o caráter ambivalente do riso, visto como incentivo à dúvida e como espaço de resistência, gerador de reflexão e de práticas culturais autônomas e alternativas, por parte das “classes” populares⁹.

O trabalho nos periódicos da imprensa alternativa fez emergir imagens, sujeitos e projetos que, na maioria das vezes, colocavam-se em tensão e questionavam as memórias articuladas nas comemorações dos aniversários da cidade. Os pequenos jornais de bairro ou da imprensa local dos municípios envolvidos no projeto, detendo o potencial de aproximar professores e alunos das questões históricas colocadas para os grupos sociais de sua convivência, muitas vezes mostravam-se como veículos de atualização das memórias hegemônicas no nível local.

No trabalho de seleção desses materiais, com a contribuição dos professores e com pesquisa desenvolvida pela equipe, buscou-se especificar os projetos para as realidades e memórias/histórias dos municípios envolvidos.

9 Bakhtin, M. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo, Hucitec/UNESP, 1987.

Tal encaminhamento objetivava, além da aproximação do projeto às demandas locais, sensibilizar os professores para o reconhecimento/busca/utilização dos materiais históricos contidos nos acervos particulares e públicos dos diversos municípios envolvidos.

A opção pelo aprofundamento com os materiais e linguagens já trabalhados, bem como a necessidade de desenvolver adaptação das propostas para a situação de sala de aula com alunos de 5ª a 8ª séries, nos fez abrir mão de atividades inicialmente planejadas com outros materiais e linguagens como o *rap*, vídeos documentais e publicitários, depoimentos orais, etc. Tais encaminhamentos foram, no entanto, apontados como possibilidades de encaminhamento de pesquisas que esperamos ver desenvolvidas em muitas das escolas e salas de aula que contam com a presença de professores que foram nossos parceiros no Programa de Educação Continuada em História da PUC-SP.

Pensando o conhecimento como intrinsecamente político, buscamos no desenvolvimento do projeto estabelecer, com os professores e alunos da rede, um diálogo que nos permitisse pensar, em conjunto, não só as questões de ensino de história, mas os termos dessa relação. Daí a opção por uma experiência que nos possibilitasse o exercício de práticas inovadoras, mas que, acima de tudo, fosse crítico e criativo e, em decorrência, afirmasse e estimulasse a autonomia de professores e alunos, assumindo o ensino como pesquisa e a escola como espaço importante para, ensinando história, desenvolver o senso de historicidade, o que supõe uma atitude crítica frente à memória instituída. E que ao lidar com a possibilidade de recriar “a memória dos que perderam não só o poder, mas também a visibilidade de suas ações, resistências e projetos”, esses professores e alunos confirmem dimensão histórica às suas próprias experiências. Acreditamos que o futuro se constrói com os sonhos de hoje e também com os de ontem, se os adotarmos como nossos. Há sempre um passado (ou parte dele) que queremos reter e com ele tramar e urdir a tecitura de nosso futuro.

Neste momento em que a universidade brasileira está vivendo transformações na sua estrutura, redefinindo prioridades e princípios norteadores, e que se ampliam os espaços para práticas interdisciplinares e interinstitucionais, reafirmamos a necessidade de implementação de uma política de diretrizes acadêmicas que viabilizassem a integração da universidade com a escola pública. E que os professores universitários de história, assumindo a responsabilidade que lhes cabe na atual situação do ensino de história, reconsiderem o sistema de competência e hierarquias e, portanto, de poder, que ajudaram a constituir, discutindo em profundidade seus fundamentos.