

Fontes orais, História e saber escolar^{*}

Oral sources, history and school knowledge

Serlei Maria Fischer Ranzi^{**}

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Professor Júlio Mesquita, localizada no bairro Jardim das Américas em Curitiba-PR. Discute o papel das fontes orais e o uso da memória no trabalho com história ensino fundamental. Analisa, a partir da experiência realizada, como as fontes podem ser utilizadas na produção do saber escolar em História. Aponta para as possibilidades e dificuldades no desenvolvimento deste tipo de projeto na escola.

Palavras-chave: ensino de História, fontes orais, memória e história

ABSTRACT

This article is result of an action-research developed in Escola Estadual Professor Júlio Mesquita, in Jardim das Américas neighborhood, Curitiba-PR. It discusses the role of oral sources and memory using in primary education history teaching. This work, based on this experience, analyses how those sources can be used in history school knowledge production. It aims at developing possibilities and difficulties of this kind of project in school.

Key words: History teaching, oral sources, memory and history

* Este trabalho foi apresentado no I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, 2000.

** Doutora em História, Professora da Área Temática de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Endereço eletrônico: ranzi@netpar.com.br

Apresentação do estudo

Pretendemos com este artigo, discutir o resultado de uma pesquisa realizada em Curitiba (PR), que teve como objetivo analisar o papel das fontes orais e o uso da memória no ensino fundamental de História, a partir de um projeto de pesquisa-ação na Escola Estadual Professor Júlio Mesquita.¹

Trata-se de um projeto em grupo que buscou ser, ao mesmo tempo, pesquisa e ensino, procurando mobilizar o dispositivo de construção do saber desde a definição da pergunta norteadora da pesquisa até o levantamento, seleção e tratamento das fontes tendo como objetivo um produto final.²

O bairro Jardim das Américas, onde está situada a Escola Estadual Professor Júlio Mesquita, pertence, hoje, a uma zona privilegiada de Curitiba. O fato de ter uma constituição recente levou-nos aos seguintes questionamentos: como trabalhar com a História Local em bairros relativamente novos (30 a 40 anos) usando a perspectiva da memória? Como fazer para discutir a construção da identidade³ em grupos com formação recente, em locais em que ocorre um intenso deslocamento da população e as pessoas não se sentem tão identificadas com o lugar onde vivem?

No trabalho com a escola, o primeiro passo foi elaborar um instrumento para que as crianças pudessem pesquisar, em suas casas ou nas proximidades, e levantar dados para identificar a origem dos avós, dos pais e, conseqüentemente, a dos alunos. Tal instrumento deveria servir também para definir, a partir desses primeiros dados, os possíveis colaboradores em entrevistas mais aprofundadas sobre o bairro e sua constituição.

Um trabalho com a memória na escola exige um grande investimento do professor, necessita de apoio da escola, dos alunos e da comunidade. Pela experiência realizada, ficou evidente que a parte inicial, de sensibilização dos

¹ Este projeto, intitulado Memória e Ensino de História, foi desenvolvido com o apoio de professoras de séries iniciais (3ª série), em dois anos de investimento no bairro e na escola citados. Contou também com a participação de duas bolsistas de iniciação científica/UFPR – Lisiane Gastaldin e Luciana Perpétuo Pinto.

² O produto final dessa pesquisa é uma coletânea de textos e imagens como fragmentos das entrevistas, trechos de jornais, fotos recolhidas sobre o bairro e mapas. O material didático, produzido a partir desta coletânea, apresenta, algumas sugestões de atividades com o objetivo de instrumentar os alunos para que possam ler, interpretar, e refletir sobre o passado do bairro, estimulando também a busca de outras informações para que o trabalho possa ser ampliado. Houve também uma preocupação em promover situações de aprendizagem com noções de temporalidade. A intenção era construir, juntamente com os alunos, o conceito de tempo relacionando-o com suas percepções temporais e com suas percepções do tempo vivido.

³ Segundo POLLACK (1992, p.24), a construção da identidade se dá na confluência de três elementos essenciais: a unidade física, a continuidade dentro do tempo físico (físico ou moral/psicológico) e o sentimento de coerência dos elementos anteriores.

alunos e da comunidade, tem um peso significativo no sucesso de um trabalho com a memória. Foi possível perceber também que é mais fácil conseguir o apoio das pessoas que participaram mais diretamente da construção do bairro. Quando os membros da comunidade não se sentem participantes da História Local recebem com muita desconfiança o pedido para colaborarem com um projeto que pretende reconstituir, a partir de suas lembranças, uma memória coletiva do local onde moram, independente do tempo de convivência e do engajamento. Pesa, nesses casos, a suspeita de que a escola está querendo inserir-se na individualidade dos entrevistados pois, muitas vezes, eles não têm o sentimento de pertencimento, não se sentem como alguém que tenha algo a dizer, ou como alguém que possa constituir-se em uma referência para a memória do bairro.⁴

Com a recusa dos pais ou parentes dos alunos em participar do projeto com as suas lembranças sobre o local, foi iniciado um trabalho de localização de colaboradores que foram sendo indicados por pessoas da comunidade. Foram realizadas seis entrevistas, sendo que duas delas foram mais expressivas, principalmente, pela forma como os entrevistados conservaram e reconstituíram dados sobre o passado do bairro.

O trabalho com a memória do bairro Jardim da Américas não se esgotou, obviamente, com essas entrevistas, e nem era essa a pretensão, pois concordamos com MONIOT (1993, p.38) que, no jogo dos sentimentos, cada um mobiliza o passado a seu gosto e segundo os seus próprios interesses. O saber escolar em história, por sua vez, pode buscar um repertório mais amplo, levar a reconhecer os diversos tipos de informação histórica e de relação com o passado, algumas pelo que efetivamente são e outras pelo que representam, sem deslegitimar nenhuma delas. Nesse sentido, afirma o autor, há tantas memórias quantos grupos de pertencimento. Em cada um, o que guia as relações de referências passadas é a escolha de identificação, são as situações reais, as rivalidades de interesse e conflitos do presente, que também mudam com o tempo.

Mesmo levando em conta as argumentações de MONIOT (1993) sobre essa relação complexa entre história e memória no processo de aprendizagem, encontramos outras referências que reforçam o papel da História Local na escola, pois “a identidade se constrói a partir do conhecimento, da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação de como se estruturam para fazer face aos problemas do presente tendo um componente que aponta

⁴ Evidenciamos esse comportamento em pessoas ligadas aos alunos da série em que estávamos desenvolvendo o trabalho de pesquisa e em algumas pessoas *antigas* na comunidade.

para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns” (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p.25).

Um trabalho com a memória: possibilidades de aplicação nas séries iniciais

A memória, entendida como a presença do passado, é também uma representação seletiva de um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas do indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (ROUSSO, 1996, p.94). Nesse sentido “podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução em si” (POLLAK, 1992, p 204). Isso está de acordo também com HALBWACHS (1990, p. 53-55), quando o autor analisa a memória na sua dimensão individual e coletiva, constatando que necessitamos de pontos de referência que estruturam a nossa memória e que a insiram na memória da coletividade a que pertencemos.

Dessa forma, é possível verificar de que modo algumas lembranças se solidificam, se tornam estáveis e duráveis. Por outro lado, é necessário, segundo POLLACK (1992, p204), levar em consideração que a memória é uma disputa e por isso devemos analisar também os conflitos, a competição entre memórias concorrentes.

Essa tem sido uma preocupação dos historiadores do tempo presente, que, trabalhando na construção de memórias contemporâneas, buscam identificar, além do mero discurso histórico, as formas múltiplas e possivelmente conflitantes de rememoração e utilização do passado (CHARTIER, 1996, p. 216).

Na relação entre memória e História, as argumentações se diferenciam, mas há um destaque na afirmação de que elas se opõem. Para NORA (1993, p.9), por exemplo, a memória é vida, é afetiva, é mágica, sempre prosaica. A memória é sagrada, sempre emerge de um grupo, enquanto que a História é uma operação intelectual, é uma reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente, e a História uma representação do passado. No entanto, ambas evocam o passado.

As discussões e os trabalhos contemporâneos sobre o papel da memória, tanto na História quanto na Educação, têm mostrado que ela pode dar uma significativa contribuição nestes dois campos. Com relação ao ensino de História, temos exemplos de que as versões públicas e autorizadas do passado gratificam, privam ou manipulam aqueles que as recebem, mas

podem também, da mesma forma, ser praticamente refutadas se elas se impõem contra aqueles que a recebem. É completamente ilusório pensar que a História ensinada – que não é senão uma das versões do passado – possa definir diretamente a memória geral dos alunos e, no fim, a dos adultos de amanhã. O ensino de História contribui para partilhar com os jovens a memória atual dos adultos, mas é necessário notar que a memória social – uma fórmula imaginada – longe está de ser apenas uma lembrança, pois ela é, isto sim, uma obra de recomposição e de comunicação, eventualmente conflituosa e disputada (MONIOT, 1993, p. 39).

Para reconstruir parte da memória do bairro Jardim das Américas e recompôr o objeto de ensino da História local, utilizamo-nos de procedimentos da História Oral, partilhando das discussões mais recentes, que colocam essa metodologia mais como uma forma de estabelecer e ordenar procedimentos de trabalho e produzir fontes para a História. Porém, essa fonte “não é nem mais nem menos importante para os historiadores, que lidam com a história da recordação de um acontecimento, do que o é para aqueles que lidam com o próprio acontecimento” (ROUSSO, 1996, p. 98). Portanto, tratamos de uma proposta pedagógica que prioriza o trabalho com as fontes orais da comunidade para produzir um saber em História centrado na criança, permitindo que ela adquira, gradualmente, autonomia no processo de conhecimento do passado do seu meio social e local (VIDIGAL, 1995). A base para um trabalho centrado na memória são as representações que a criança possui de sua família, seus vizinhos e o contato com fotografias, cartas, documentos, recortes de jornais e lembranças de pessoas da comunidade.

Utilizar fontes para o trabalho na escola é essencial, pois o conteúdo sugerido no ensino das séries iniciais é fundamentalmente centrado na realidade do aluno e, muitas vezes, o professor não encontra disponível uma produção sobre a História Local que possa subsidiar o seu trabalho. Parte dessa preocupação pode ser encontrada também na sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: “A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais.” (BRASIL, 1997, vol.5, p. 43).

Em experiências realizadas em outros países (França, Inglaterra, EUA), e também neste trabalho, observamos que as crianças valorizam muito a entrevista com os adultos. Ela seria uma forma de contribuir para abrir a escola ao exterior, facilitando as atividades dos alunos e proporcionando, embora com limitações, um contato com um passado próximo.

Nesta pesquisa, optamos por realizar inicialmente um trabalho de abordagem oral do passado, a partir da apropriação do vivido individual na constituição do bairro. Desta forma, iniciamos por um levantamento de dados sobre os alunos da 3ª série do ensino fundamental, envolvendo os seguintes aspectos: dados sobre os pais (origem, profissão); dados sobre o aluno (local de nascimento, residência, quando e por quê a família teria vindo morar na região em que fica a escola). Por fim, tentamos colher informações que os alunos tinham sobre o bairro e levantar possíveis documentos do arquivo pessoal familiar sobre o local.

O resultado desse levantamento mostrou que parte das crianças não moravam e nem tinham nascido no bairro em estudo. Esses dados foram explorados na sala de aula com a preocupação de mostrar as diferenças e semelhanças entre os indivíduos pertencentes à região em que fica situada a Escola Estadual Professor Júlio de Mesquita. Entendemos que, em bairros onde existe uma grande mobilidade da população, o estudo envolvendo a perspectiva da memória tem que ser diferenciado, pois o que vai fazer com que essas crianças se identifiquem é mais a sua relação com uma memória que está sendo construída, motivada principalmente pela convivência num mesmo espaço, que é a escola.

Por isso mesmo, o estudo da História Local em *bairros novos* deve ser diferenciado daquele realizado em locais onde existe uma “memória longa” (CITRON, 1994, p.122), em que várias gerações interagem, convivem e se identificam com os lugares de memória.⁵ Porém, esse cuidado, não invalida uma proposta de trabalho com a memória de pessoas da comunidade que possam contribuir com o levantamento de dados sobre a constituição do bairro e com o reconhecimento de alguns lugares de memória já definidos pelos grupos que ali residem há mais tempo. Discutir sobre esses dados e também sobre a necessidade de preservação patrimonial pode levar os alunos a uma consciência de que os lugares da memória podem ser definidos pela comunidade como um todo e que não é a perspectiva temporal que vai definir o que deve ser preservado, ou seja, que simplesmente identificar os lugares mais antigos não significa que podemos considerá-los *lugares de memória*. Essa memória, definida pela comunidade, pode ser construída pela *seleção de alguns lugares da memória* como, por exemplo, associações e grupos

⁵ “Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade de uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. Valorizando, por natureza, mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado”. (NORA, 1997, p. 28).

culturais, um monumento natural, artesanato, fatos, eventos, lendas, um lugar público de destaque, um monumento e muitos outros.

Uma forma de entrar em contato com o passado é aprender que, antes que determinados grupos tivessem ali chegado, as ruas ou campos em torno de uma casa ou escola eram diferentes. Uma outra forma bem diferente é ter esse conhecimento por meio de lembranças do passado, vivas ainda na memória dos mais velhos do lugar, da afetividade deles por determinados locais, dos vizinhos e casas em determinada rua, do trabalho em determinada loja (THOMPSON, 1992, p. 30).

Nesse sentido, os textos produzidos a partir da fala dos entrevistados⁶ e dos recortes de jornais mostram como a comunidade do bairro reivindicou algumas mudanças e de que forma ela participou da sua efetivação. Alguns trechos das entrevistas atestam a importância de determinadas informações, recolhidas a partir da lembrança de quem participou da organização do bairro, de quem participou das mudanças que foram acontecendo, e de que forma essas lembranças se manifestam entre os entrevistados. A partir dos depoimentos é possível estabelecer com os alunos relações entre passado e presente local, trabalhar com eles a perspectiva de que a memória faz uma seleção dos acontecimentos em função das preocupações pessoais do momento, e que ela também é um sentimento de continuidade de uma pessoa ou de uma comunidade, enfim, uma seleção particular na infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado.

O bairro Jardim das Américas tem uma história recente, pois foi organizado a partir da década de 50, numa relação direta com a construção do Hospital São Carlos, projetado para atender tuberculosos. A entrevistada Susana F. da Costa lembra de quando foi morar no bairro e por que a sua família saiu do centro da cidade:

[...] eu fui morar no bairro, entre 57 e 58 mais ou menos [...], porque o meu pai, ele queria ficar mais perto do hospital, ele tinha construído o hospital no bairro e construiu uma casa perto do hospital para ele poder atender melhor [...]. E, na época, era longe, quer dizer, as pessoas achavam que o bairro era longe da cidade porque o hospital era um hospital de

⁶ As entrevistas utilizadas como referência neste artigo são de dois professores. A professora universitária Susana F. da Costa foi entrevistada por ser uma das primeiras moradoras do local e pertencer à família que era proprietária das terras que, hoje, praticamente definem as fronteiras do bairro Jardim das Américas. Ela teve um forte envolvimento com a construção do bairro e isso aparece em muitos momentos da entrevista. A sua relação com a escola foi como estagiária do curso de Pedagogia; o professor Mamed foi escolhido por ser um dos moradores mais antigos e por ter pertencido ao quadro de professores da Escola Estadual Professor Júlio de Mesquita (hoje é aposentado). Ele foi entrevistado na escola com a participação dos alunos.

tuberculose. Por isso o meu pai já fez o hospital num local aberto, arejado, com árvores. Assim, mais distanciado do ar poluído da cidade, era mais interessante para as pessoas, não é, respirarem um ar mais saudável. Então era razoavelmente descampado, ele não era muito habitado [...] a rua não tinha calçamento ... era tipo estrada de terra. Tanto que no início, conforme a chuva, tinha que colocar corrente na roda do carro porque era muita lama. (FERREIRA DA COSTA, 2000).

Toda a história da organização inicial do bairro Jardim das Américas está muito relacionada com da família Ferreira da Costa, que era a proprietária de grande parte das terras que hoje definem as suas fronteiras. Aos poucos, o que era uma propriedade particular foi se transformando em um bairro: parte da propriedade foi utilizada para a construção do Hospital São Carlos Barrromeo, outra parte da fazenda foi para a construção da escola, da Capela – depois Igreja –, e uma terceira parte foi vendida para o Governo construir casas populares, que deveriam, inicialmente, ser vendidas só para funcionários públicos. A fala do professor Mamed esclarece:

O bairro Jardim das Américas é um bairro fechadinho, pequenino... Quando o bairro começou, logo que iniciou, o ônibus não vinha até o Jardim das Américas. O ônibus vinha até o Cajurú, lá adiante, acho que dá uns dois quilômetros daqui... Quem quisesse ir até a cidade tinha que ir a pé, daqui, atravessar a estrada de ferro e ficar encostado ali na mina. Mais tarde é que o ônibus apareceu. Só que ele começava de manhã, às 8 horas, e funcionava até às 8 horas da noite. Quem ficasse doente e precisasse de ônibus, além de ser de hora em hora, que é muito demorado, depois das oito tinha que ir até o Cajurú. Não tinha luz, era tudo escuro. Quando eu mudei para cá, em 1964, não tinha luz, as ruas tinham valetas para colher água da chuva, era aquela buraqueira. Depois de 1975 começaram a fazer o asfalto, reuniu-se uma comissão para resolver com o prefeito se fazia o asfalto ou não. Eu fiz parte da comissão [...]. (MAMED, 1999).

Uma das grandes preocupações dos moradores do lugar era com as condições de acesso ao bairro e com as condições de higiene. E tanto os jornais quanto a fala dos entrevistados mostram a preocupação de lutar para que suas reivindicações fossem atendidas. Tornaram-se notícia, nos jornais da época (década de 70), os mutirões dos moradores para o plantio de árvores em frente às casas para sanar os problemas gerados pela falta de calçamento e de vegetação nas ruas. No relato de uma moradora fica evidente a importância

dos mutirões e, por outro lado, chama a atenção o desinteresse do poder público, naquele momento, para as reivindicações dos moradores. Segundo a entrevistada Susana F. da Costa, a desinformação sobre o tipo de árvore que poderia ser plantada, por exemplo, levou-os a escolher espécies que não eram próprias para a finalidade, representando um problema para eles, pois, hoje, mesmo sendo árvores de grande porte os moradores são impedidos de cortá-las.

Enfim, com esses e outros dados que foram coletados e transformados em textos para serem utilizados na sala de aula, torna-se viável trabalhar com a idéia de fontes para a História Local, possibilitando inclusive um trabalho interdisciplinar. Essa proposta pedagógica engloba um conjunto de inter-relações, em um momento definido (construção do bairro), entre os indivíduos (os entrevistados e os alunos) e a comunidade, explorando as diferenças e semelhanças dessa experiência com outras, de outros grupos.

Para subsidiar o processo de aprendizagem é fundamental levar em consideração as representações dos alunos sobre o tema que vai ser objeto da proposta pedagógica. Essas representações são permeadas pela forma como eles interpretam e descobrem o meio físico e social através de suas percepções e de suas experiências, dando-lhes sentido e valores que são resultado do contexto em que vivem. Conforme JODELET (1989, p.32), as representações são sociais e importantes na vida cotidiana, pois partilhamos nossa vida com os outros, nos apoiamos neles, às vezes na convergência, às vezes no conflito, para compreender, gerir ou afrontar.

Algumas considerações sobre a experiência

Podemos distinguir ainda hoje, no Brasil - na historiografia escolar das séries iniciais -, duas tendências que se alternam na forma de trabalhar o ensino de História: uma que privilegia e se limita a transmitir uma memória nacional, enfocada como a memória do povo brasileiro como um todo e que, por sua vez, está centrada na reprodução de fatos e valorização de personagens, considerados e construídos tradicionalmente como relevantes por uma elite do país; outra que sugere o trabalho com a História Local, partindo da realidade do aluno, mas que, muitas vezes, permanece nela, ou seja, não estabelece relações com o contexto histórico regional ou nacional, ou mesmo entre a identidade do aluno e sua identidade social.

No texto introdutório dos Parâmetros Nacionais (PCNs) percebe-se uma preocupação com a produção do saber histórico escolar, principalmente no sentido de romper com essas tendências assinaladas no ensino de História

nas séries iniciais. Para atender às propostas dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 89-95) o professor deve trabalhar com História Local, deve suscitar reflexões a partir da realidade do aluno, estudando a escola, o bairro, enfim, o local onde o aluno estuda e reside. Para possibilitar essa mudança de enfoque sugere-se, ainda, nos PCNs, que o trabalho pedagógico seja desenvolvido levando-se em consideração “novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar” (BRASIL, 1997, p. 40).

No entanto, o professor que atua na escola nem sempre consegue entender a complexidade que é o trabalho com o ensino de História a partir de documentos - de que forma ele poderia promover algum saber com seus alunos utilizando, por exemplo, a fonte oral? Ainda que o questionamento, no âmbito da validade deste tipo de experiência no ensino de História seja recorrente, atualmente são inúmeros os trabalhos (THOMPSON, 1972; VIDIGAL, 1995; LUC, 1983; SITTON et AL., 1995 e LEME et al., 1995), que relatam iniciativas deste tipo, colocando claramente as vantagens desse trabalho, desde as séries iniciais, para a construção da identidade do aluno, permitindo que ele possa, a partir dessa construção, estabelecer relações com o passado e com outras realidades.

Trabalhar o ensino de História com documentos/fontes é uma grande demanda do presente. Debates, congressos, instituições escolares, programas oficiais recomendam o trabalho com documentos/fontes e, dentre eles, encontra-se a fonte oral. Uma primeira questão a ser levada em consideração quando se trabalha com a fonte oral é a que se refere ao domínio, pelos alunos, da dimensão temporal. A segunda questão remete à chamada transposição didática dos saberes, o que significa que, não basta somente pesquisar, fazer entrevistas com pessoas da comunidade, é necessário também suscitar, com o material coletado, uma aprendizagem, um saber escolar.

A primeira dificuldade que se apresenta para se desenvolver um trabalho de pesquisa em História na escola é, sem dúvida, a formação do professor. O professor das séries iniciais tem tido uma formação muito limitada nas áreas do conhecimento que ele deveria trabalhar na escola. Observa-se, ainda, uma tendência em privilegiar determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras e desta forma, a História não tem sido entendida como uma disciplina que mereça muito esforço, muito investimento.

Por outro lado, qualquer trabalho que envolva pesquisa, partindo de um projeto, exige uma dedicação maior, ainda que a proposta possa ser desenvolvida interdisciplinarmente. Investir em uma área que não é considerada nobre rompe com a ênfase disciplinar pela qual o professor foi

formado, o que faz com que ele se sinta incomodado em dispensar um tempo maior para o estudo com o passado.

Para romper com um sistema de saberes que só se agüenta pela defesa de territórios profissionais, segundo CITRON (1990, p.116), é necessário lutar por uma educação centrada no sujeito, principalmente no contexto de desestruturação social e cultural predominante no mundo hoje.

Converter o nosso sistema escolar que, pelo seu quadro institucional, continua a ser um sistema estatal de “instrução”, num verdadeiro serviço de educação pública, consiste em primeiro lugar, em repor a educação sobre seus próprios pés fazendo da criança, do jovem e do adulto, o centro, o fim, a razão de ser da ação pedagógica, em lugar das disciplinas idolatradas. Prioridade ao sujeito é dar-lhe os meios para construir a sua pessoa, para compreender o mundo em que vive, para se descobrir passo a passo na imagem que os outros lhe dão e no seu próprio narcisismo, para aprender a comunicar, criar, lutar, construir. (CITRON, 1990, p.117).

Para trabalhar com uma educação centrada no sujeito, CITRON (1990, p.129) alerta, que é preciso descompartimentar a formação de professores, o que não significa renunciar ao saber, mas sim remodelar, reconstruir, ou seja, requer um alargamento na concepção do papel educativo e uma nova forma de conceber o espaço escolar.

Esse tipo de experiência de investigação-ação contribui para a formação continuada de professores? Nos dois anos de trabalho na Escola, observamos que não é fácil romper com uma organização escolar num clima de desânimo, desinteresse e desmotivação que alguns professores têm demonstrado. O excesso de atribuições que o professor deve assumir, ou seja, além de organizar o trabalho de sala de aula, com conhecimentos específicos e diversificados, ter que manter a disciplina, estabelecer atividades escolares, substituir professores que faltam no seu horário de permanência – que deveria ser, inclusive, dedicado ao projeto –, enfim, tudo isso gera fadiga, desgaste e eventualmente um certo descaso com as inovações. Concluímos a partir dessas constatações que esse tipo de projeto pode facilitar o cotidiano de alguns professores, como pode ampliar a tensão na vida de outros que, muitas vezes, se sentem despreparados profissionalmente para acompanhar o trabalho. Por outro lado, as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1995, p. 28). Constatamos, no entanto, que, por mais que haja um contrato prévio com a escola na elaboração de um projeto, as mudanças de orientação no decorrer do

processo colaboram significativamente para as dificuldades na aplicação comprometendo o sucesso de qualquer investimento.

Apesar das dificuldades apontadas, esse tipo de experiência significa, para o professor, um modo de romper com os limites impostos profissionalmente e coloca para ele a possibilidade de participar ativamente na produção do saber escolar. Ao mesmo tempo em que mostra a importância das fontes orais para o ensino de História, confirma a importância do investimento na formação continuada de professores. O mais importante é a criação de uma tradição de formação específica que permita, aos professores, gerir de forma autônoma o tratamento de fontes recolhidas e a preparação para novos projetos. Projetos de investigação-ação vêm tomando grande impulso na Europa (ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO E DA FORMAÇÃO, 1994) e aparentemente de forma ainda tímida no Brasil.

Esse projeto, desenvolvido na Escola Estadual Professor Júlio Mesquita, mostrou, dentre outras coisas, que a experiência para os alunos é muito gratificante. O fato de um dos colaboradores ter sido entrevistado na escola (o Professor Mamed) foi relevante porque permitiu a participação dos alunos, contribuiu para romper com a passividade deles em relação ao saber escolar e possibilitou ainda uma motivação especial na exposição de fotos e textos, feita na escola. Mostrou também que o tempo vivido já não é tão valorizado por alguns indivíduos das comunidades. A recusa em discutir o seu passado e a sua inserção nele pode revelar uma ruptura com a memória social, das tradições, dos saberes, e mostrar que de certa forma, eles já foram atingidos pelo processo de destruição da memória operado, principalmente, pela industrialização brutal, pelo acelerado movimento de individualização e de mudanças, e também pela burocratização da vida cotidiana.

FONTES ORAIS

PROFESSOR MAMED. *Entrevista concedida a Serlei Maria Fischer Ranzi*. Curitiba, 10 de maio 1999.

PROFESSORA SUZANA F. DA COSTA. *Entrevista concedida a Serlei Maria Fischer Ranzi*. Curitiba, mar. 2000.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In AMADO J. ; FERREIRA, M. de MORAES. (Org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CITRON, S. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Horizonte, 1994.

ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO E DA FORMAÇÃO, *Actas ...* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1994.

HALBAWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

JODELET, Denise. (Org). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires, 1989.

LEME, D. M. C.; et al. *O ensino de Estudo Sociais no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

LUC, J. N. *La enseñanza de la História a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz,

1983.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MONIOT, H. *Didactique de l'histoire*. Paris: Edition Nathan, 1993.

NORA, Pierre. *Les lieux des mémoires*. Paris: Gallimard, 1984.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote.

1995.

POLLACK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos: Teoria e História*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 39, p.272-286, mar. 1987.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: AMADO J. FERREIRA, M. de M. (Org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SITTON, T. et al. *Historia Oral: una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado. História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

VIDIGAL, Luis. *História Oral e projectos pedagógicos*. Lisboa: Livraria Arco Iris, 1995.

Texto recebido em 26/04/2001