

História, Memória e Educação:

Aspectos Conceituais
e Teórico-Epistemológicos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horacio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva de Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

COMITÊ EDITORIAL

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Germano Magalhães Junior UECE	Isabel Maria Sabino de Farias UECE
Antônio José Mendes Rodrigues FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos UERN
Cellina Rodrigues Muniz UFRN	José Rogério Santana UFC
Charliton José dos Santos Machado UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes UFPB
Elizeu Clementino de Souza UNEB	Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior UECE
Emanoel Luiz Roque Soares UFRB	Robson Carlos da Silva UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda UFC	Rui Martinho Rodrigues UFC
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento UNIT	Samara Mendes Araújo Silva UESPI

Antônio Roberto Xavier
Lia Machado Fiuza Fialho
José Gerardo Vasconcelos

História,
Memória
e Educação:
Aspectos Conceituais
e Teórico-Epistemológicos



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2018

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS
E TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS**

© 2018 *Copyright* by Antônio Roberto Xavier, Lia Machado Fiuza Fialho
e José Gerardo Vasconcelos

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Erasmu Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO
Felipe Araújo de Freitas Carneiro
felipearagaof@hotmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva CRB – 1051*

H673 História, Memória e Educação: aspectos conceituais
e teórico-epistemológicos / Antônio Roberto Xavier; Lia
Machado Fiuza Fialho; José Gerardo Vasconcelos (orgs). -
Fortaleza: EdUECE, 2018.

193 p.: il. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-85-7826-648-6.

1. História da Educação. 2. Educação e Memória. 3. Edu-
cação e Oralidade. Educação – Métodos Biográficos. 4. Pes-
quisa em Educação. 5. Xavier, Roberto. 6. Fialho, Lia Ma-
chado Fiuza. 7. Vasconcelos, José Gerardo. I. Título.

CDD. 370.981

Autores

ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Pós-Doutor, pós-doutorando (do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPD, 2017-2018) e doutor em Educação, a primeira formação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e as demais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Sociologia e em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduado em História pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), lotado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), e professor permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts) do curso de graduação em Administração Pública, ambos da Unilab. Líder do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS) da Unilab, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e pesquisador integrante do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC, também vinculado ao CNPq.

E-mail: <roberto@unilab.edu.br>.

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela UFC, em Psicologia da Educação e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Latina de Educação (Flated) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE. Editora-Chefe da coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE) e da revista *Educação & Formação*. Líder do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Pemo). Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: <lia_fialho@yahoo.com.br>.

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Pós-Doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutor e mestre em Sociologia pela

Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista e bacharel em Filosofia Política e licenciado em Filosofia, essas três últimas formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor titular de Filosofia da Educação na UFC. Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia da UFC de 2010 a 2015. Líder do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação. E-mail: <gerardo.vasconcelos@bol.com.br>.

Sumário

APRESENTAÇÃO | 9

Os autores

PREFÁCIO | 17

José D'Assunção Barros

PARTE I – HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CIÊNCIA

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CIÊNCIA | 23

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA ORAL, MICRO-HISTÓRIA E FONTES | 57

PARTE II – MEMÓRIA, HISTÓRIA E ESQUECIMENTO

CAPÍTULO 3

MEMÓRIA, HISTÓRIA E ESQUECIMENTO: DIÁLOGOS E INTERAÇÕES | 89

PARTE III – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, BIOGRAFIA E PESQUISA

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS | 121

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO E BIOGRAFIA COMO CAMPO DE PESQUISA | 147

CONCLUSÃO | 167

REFERÊNCIAS | 175



APRESENTAÇÃO

O livro *História, Memória e Educação: Aspectos Conceituais e Teórico-Epistemológicos* é oriundo da articulação acadêmica entre líderes de três grupos de pesquisas chancelados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a saber: “Gestão de Políticas Sociais”, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (GPS/Unilab); “Núcleo de História e Memória da Educação”, da Universidade Federal do Ceará (Nhime/UFC); e “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades”, da Universidade Estadual do Ceará (PEMO/UECE). Antônio Roberto Xavier, Lia Machado Fiuza Fialho e José Gerardo Vasconcelos são os estudiosos coordenadores de grupos de pesquisas no campo da História da Educação que se dedicaram à escrita conjunta desta obra ímpar, que aprofunda o debate sobre História e Educação, promovendo abordagens conceituais e metodológicas.

Tal articulação foi possível desde as semelhanças entre as pesquisas realizadas nos últimos anos pelos pesquisadores supramencionados – com ênfase na educação de mulheres, em especial nas biografias de educadoras – e o financiamento pelo CNPq ao projeto “Educadoras no Ceará do século XX: formação docente, práticas e representações”, que pôde impulsionar estudos acerca da História da Educação no Nordeste brasileiro. Esse organismo possibilitou recursos para empreender não apenas pesquisas interinstitucionais, mas também a propagação de seus resultados por intermédio, por exemplo, desta obra.

Unindo conhecimentos sobre temáticas transversais e usuais nas pesquisas individuais, desenvolveu-se uma reflexão maior, partilhada, atinente a conceitos e categorias preponderantes nos estudos – História, Memória, Biografia, História oral, Educação –, para alargar a compreensão acerca do imbricamento desses construtos e possibilitar maior amparo epistemológico às novas investigações científicas.

História, além de um termo antiquíssimo e polissêmico, tem proporcionado inúmeras e fecundas discussões do ponto de vista teórico, metodológico e epistemológico. A busca do conhecimento histórico, ao procurar investigar e refletir sobre os fatos e acontecimentos do fazer-saber no mundo, entra na seara pluralista de outras várias produções de saberes. Abre-se aí um leque de possibilidades de saberes, sobretudo quando nos debruçamos na tentativa de compreender os significados reais e representativos desses fatos, saindo do maniqueísmo objetivista e adentrando nas subjetividades do humano.

Desse modo, o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e diversificado, exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante a partir de algumas indagações, tais como: o que é História? Qual o objeto e objetivo da História? Que História se quer abordar: História como passado, como tradição, como totalidade ou como conhecimento dinâmico sobre os seres e as coisas do/no mundo?

A discussão sobre o que é História, sua origem, teoria, objeto e método vem de longe. O debate mais fecundo, oriundo do nível acadêmico, que enceta no ponto de vista epistemológico, centra-se na querela de se História é ou não é ciência, de se História é razoavelmente uma ciência em construção ou ciência da humanidade no tempo e no espaço.

Contudo, a História ainda paga muito caro pelo fato de ter sido, por muito tempo, apropriada pelos discursos oficiais

dirigentes e mal conduzida por pseudoprofissionais em razão de macroteorias de eixos dominantes no campo do saber histórico e de métodos ultrapassados.

Diante disso, é valioso refletir sobre como pensamos, escrevemos e/ou ensinamos acerca do conhecimento histórico: se de uma forma reflexiva crítica ou se de uma forma reprodutora tradicional, cronológico-linear, mística ou religiosa. Outra consideração a ser pautada é com referência ao método do conhecimento histórico quanto ao seu uso e identificação. Embora se saiba que, a partir do movimento dos *Annales*, iniciado em 1929, na França, a História ampliou as abordagens sobre seus objetos de estudo, como História-Problema, em vez de História factual-narrativa, ainda há muito por fazer quanto ao uso de métodos e interpretações da História, sobre o conceito de História, suas abordagens, objeto de estudo, fontes, métodos, técnicas e análise, do ponto de vista teórico-epistemológico, à luz da historiografia como ciência crítica do fazer História.

No tocante à História oral, é concebida por meio de narrativas, informações, informes e/ou falas esporádicas intencionais ou fortuitas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que, de uma forma ou de outra, deles tomaram conhecimento. Trata-se de testemunhos de seres vivos que, ao serem interpelados, discorrem narrativamente o que sabem sobre certos acontecimentos, pessoas, locais, instituições, governanças e tantos outros assuntos. Esses testemunhos são exclusivos, únicos e, muitas vezes, por meio de uma mínima informação ou microrrelato, podem servir como fio condutor para o trabalho de investigação sobre o qual o pesquisador se dedica e busca com intensidade descobrir verdades.

No Ocidente, a História oral tem, em seu primeiro momento, a função de narrar os feitos e os fatos mitológicos dos deuses, heróis e heroínas supostamente ativos e detentores do

poder e do destino humanos. Porém, com o advento da escrita, a oralidade teve seu campo de atuação estendido por meio da literatura poética e coisas do gênero.

É válido deixar posto que, durante algum tempo, a História oral, como fonte, técnica ou metodologia legítima de pesquisa para coleta ou geração de dados ou informações concretas, sofreu discriminação, suspeição e descrédito. Porém, com o surgimento do movimento ou revolução dos *Annales* franceses, sobretudo a partir da segunda e terceira gerações, a História oral passou a ser admitida como recurso metodológico propício e confiável às pesquisas científicas. Nesse sentido, a discussão seguinte centra-se no uso da História oral nas pesquisas científicas, seja como recurso metodológico, seja como técnica e/ou como disciplina.

O reconhecimento da Memória como fonte ímpar para a escrita da História tem se tornado uma tônica no âmbito das mais diversas produções do conhecimento das ciências humanas. Esse reconhecimento em relação à Memória é condição primordial para a vivificação permanente de uma História sempre mais genuína e de abrangência mais elástica e diversificada. Na realidade, não se pode negar as interconexões entre a História e a Memória a ponto de creditarmos que a Memória é alimento pulsante vital para a História, ou até mesmo refletirmos, como já fizeram alguns, se a História não é sobretudo a escrita científica da Memória.

Assim como a História, a Memória não é simplista ou singular, mas plural e holística. Nessa perspectiva, falamos em memórias no plural, pois, dependendo da necessidade evocada pelas ondas cerebrais, a Memória pode ser exigida a se apresentar como Memória episódica, Memória implícita ou Memória semântica. Assim, a Memória episódica refere-se a ações passageiras, incidentais, própria para interesses individuais, decrescendo com o passar do tempo.

No caso da Memória implícita, também chamada de motora, sinestésica ou Memória-Hábito, é utilitária e ocorre por automação, como no caso de atividades repetitivas, indispensáveis, tais como: digitar, tocar piano, nadar, levar a colher com comida à boca, dentre tantas outras atividades. A diferença é que a Memória implícita, salvo por algum problema de saúde, não diminui sua dinâmica de atuação com a idade.

Com relação à Memória semântica ou Memória de recordação significativa, refere-se ao arcabouço ou acervo que arquivamos ao longo da vida em nosso intelecto. A Memória semântica ou Memória-Recordação é a que nos dá sabedoria ou maturidade para interpretarmos a nós e o mundo externo na medida em que vamos vivendo no decorrer do tempo, acompanhando-nos até a morte. A Memória semântica também é considerada como Memória verdadeira, que nos capacita cognitivamente para lembrar/recordar, quando evocado, o conhecimento passado, tornando-o atual.

Contudo, é salutar e racional deixar posto que essas concepções de Memória não são estanques. Em diferentes contextos, é possível encontrar várias interpretações sobre conceitos e definições de Memória desde a Antiguidade até os dias atuais. Nessa ótica, a escrita que segue tenta abordar as inúmeras interpretações acerca de Memória, seu uso no fazer histórico e sua relação com o esquecimento, tendo este a nobre função de proteger as pessoas de lembranças doloridas no decorrer de suas vidas.

A abordagem conceitual e teórica sobre educação se traduz como um debate sempre ampliável e atualizável. Ao desenvolver esta escrita, partiu-se do pressuposto de que educação é um daqueles termos de significados bem amplos, sobre o qual, por mais que se procure definir, não se conseguem esgotar as acepções e concepções acerca de seus significados e implica-

ções em âmbito coletivo nos diferentes momentos do saber-fazer humano. Todavia, em razão de seu variado e volumoso arcabouço de sentidos e por ser sua busca uma constante das e nas sociedades, o uso ou mau uso do vocábulo “educação”, muitas vezes, tem se tornado banal ou irreflexivo praxiologicamente. O uso do referido termo, em certas circunstâncias, tem deixado de representar suas reais finalidades, por ser empregado de forma deslocada dos padrões sociais, morais e/ou éticos pertinentes.

Com efeito, é possível que, ao se falar sobre “educação”, venham à tona, através do senso comum, aspectos referentes às escolas, seus muros, grades, portões, cadeados, direção, ordenação, professores, quadros e uma infindável lista de diretrizes, normas e sanções raramente cumpridas. Entretanto, educação é uma prática social indispensável para o viver e conviver respeitosa e dignamente em sociedade. Para tanto, necessário se faz entender os diversos princípios, funções e demandas educacionais nos diferentes contextos da História da humanidade.

Etimologicamente, a palavra “educação”, em língua portuguesa, tem suas origens vinculadas à palavra grega “*notiSeía*”, à latina “*educativo*”, à inglesa “*education*”, à francesa “*éducation*”, à alemã “*erziehung*”, tendo seus vocábulos correspondentes nas demais línguas relacionados sempre ao sentido genérico, primeiramente, de transmissão e aprendizagem do conjunto das técnicas de trabalho (cultivo), visando à sobrevivência humana e ao respeito à moral e à religiosidade. Num segundo momento, o vocábulo corresponde à arte compreensiva e transmitidora do legado cultural (das boas artes, da poesia, da filosofia) de geração para geração, com vistas ao aperfeiçoamento das técnicas anteriores, da moral e do seguimento dos padrões sociais estabelecidos para formar o homem singular

na sua forma genuína. Essa circunstância aplica-se desde as sociedades primitivas.

Pelo visto, a educação surge *pari passu* à existência humana, e a primeira forma de educação se dá de maneira informal e tem por finalidade a sobrevivência da própria espécie humana. No decorrer de seu desenvolvimento, há o domínio e o aperfeiçoamento das técnicas educativas transformadoras do *habitat* natural. As características dessa educação concentram-se na transmissão e perpetuação do legado cultural nas mais diversas e distintas coletividades humanas. Inicialmente a transmissão e o aprendizado do/no meio em que os seres vivos surgiram ocorreram por meio dos gestos, depois por meio da oralidade e posteriormente por meio dos códigos escritos, visando sempre à sobrevivência da espécie de forma cada vez mais aperfeiçoada.

A moldura pensante à qual a educação pode ser vinculada é, sem dúvida, o grande desafio atual. Essa é mais uma reflexão que envolve a educação formal de nossos tempos. Porém, não sendo estanque somente nesses aspectos, a educação também não se resume apenas ao tipo formal, podendo também ser informal e não formal, dependendo do ambiente e do grupo social nos quais ela se insere.

Nesse sentido, as pesquisas sobre educação e/ou sobre sua história podem e devem vir à tona por meio de diferentes formas, inclusive através das pesquisas de cunho biográfico, autobiográfico e/ou de histórias de vida, relacionando-a com uma temática específica, fundamentando em fontes diversas os principais acontecimentos que influenciaram anterior e posteriormente, sem estarem atavicamente ligados a um processo cronológico rígido, inseparável e factual.

Os autores



PREFÁCIO

Com *História, Memória e Educação: Aspectos Conceituais e Teórico-Epistemológicos*, chega ao circuito de produções intelectuais relacionadas à Teoria da História e também à área de Educação mais uma obra que irá enriquecer o conjunto das recentes contribuições trazidas a essas áreas. A obra, a cargo de Antônio Roberto Xavier, Lia Machado Fiuza Fialho e José Gerardo Vasconcelos, situa no centro do cenário a Historiografia, a Memória e a História da Educação.

Quero ressaltar, antes de mais nada, o cuidado dos autores – nos diversos capítulos do livro – com a definição e a reflexão crítica acerca das palavras e conceitos, bem como a sua preocupação com a permanente atualização da História como saber científico, além da atenção central atribuída às questões envolvidas na relação entre História e Ensino. Apenas para dar um exemplo, ilustrarei com o que ocorre já no primeiro capítulo da obra – “História, Historiografia e Ciência”. Ali, temos a sempre importante discussão sobre o que é História e, antes desta, uma análise das diversas perspectivas que definem o próprio conceito de “Teoria”. Esse cuidado etimológico, conceitual e crítico com o uso de cada palavra é – tal como também o veremos em cada um dos demais capítulos – um dos pontos fortes da obra. Ressalto ainda que o livro é um convite para se atentar para o permanente desenvolvimento da Historiografia, ela mesma vista sob uma perspectiva histórica.

Prossigo, exemplificativamente, com a exposição do conteúdo do primeiro capítulo, no sentido de que ela nos revela um padrão que aparece nos demais capítulos, ainda que estes toquem em uma diversidade de temas pertinentes à História, Memória e Educação. Após a continuidade da discussão conceitual, agora expondo definições e reflexões importantes sobre o que é “História”, chegamos à importante reflexão sobre os métodos – a princípio, na sua abrangência maior, aplicada a todo o conjunto das ciências; em seguida, voltada mais especificamente para as metodologias específicas da História.

Entrementes, uma das principais preocupações reveladas pelos autores é com o Ensino da História – temática e preocupação que retornará inúmeras vezes ao longo do livro, sempre expondo novas perspectivas e aspectos envolvidos em torno dessa preocupação dominante. Ao lado dessa temática crucial, a obra prossegue com questões fundamentais. Perguntam os autores: “História é ciência? Para que serve seu estudo? Como se diferenciam e se relacionam estes três campos de saberes: História, Historiografia e Ciência?”. O que é, conceitualmente, a Historiografia? Discute-se ainda a importante questão da cronologia e da periodização em História. Como dividir as eras da História – agora compreendida como o campo dos processos e acontecimentos – e seus períodos no decorrer do tempo? E como compreender também no tempo e em sua sucessão de possibilidades as distintas fases e possibilidades de escritas da própria História – agora compreendida como campo de conhecimento no qual são estabelecidas as interpretações sobre os acontecimentos históricos?

História Oral, Micro-História e Fontes, bem como a relação entre História e as variadas fontes, a exemplo da Literatura – eis alguns dos demais temas que seguem sendo abordados. Esses temas são devidamente tratados em sua complexidade. Como entender – é o que nos coloca o segundo capítulo já na

sua primeira parte – a História oral como campo histórico, como disciplina, como técnica, como instância que disponibiliza a memória através de recursos como as entrevistas? Como entender a História oral no próprio seio dos desenvolvimentos recentes da História da Historiografia, preservando-a dos preconceitos e rejeições contra os quais alertam os autores? Como lidar com os desafios decorrentes da possibilidade de tratar os relatos orais como fontes? O mesmo capítulo traça um conjunto de problematizações igualmente importantes sobre a Micro-História, trazida agora para o centro da discussão historiográfica, mas também abordando outros campos históricos igualmente importantes, como a História das Mentalidades. Que relações podem ser estabelecidas, pergunta-se ainda, entre esses distintos campos históricos?

O mesmo modelo simultaneamente definido pelo cuidado etimológico, pela postura crítica e pela preocupação de trazer um conjunto atualizado de perspectivas, através de importantes diálogos com uma diversidade de autores, segue adiante nesta didática obra, ao longo dos seus vários capítulos. Memória – na história e na vida humana, na dimensão coletiva e no circuito individual, no âmbito das representações mitológicas/imaginárias e na Ciência –, eis aqui uma discussão que reproduz, no terceiro capítulo, o cuidadoso modelo didático que já havia sido empregado no capítulo anterior. Memória: ela mesma variando em suas distintas possibilidades de ser concebida no decorrer dos vários períodos históricos, da Antiguidade à Modernidade. Memória, além disso, em sua relação também com a História-Ciência. Memória, por fim, no seu jogo dialético com o Esquecimento. Memória Viva, memórias plurais. Eis o cuidadoso percurso de reflexões seguido pelos autores.

Com relação à Educação, quarta instância fundamental da obra que aqui se apresenta, como entender – já de saída – o seu próprio conceito? Ressurge aqui (capítulo 4) a cuidadosa

análise etimológica, a exposição da variedade de perspectivas possíveis, a ultrapassagem do senso comum. Conforme que modelos (formais e não formais) desenvolve-se a Educação? Quais os seus desafios atuais? Como se tem desenvolvido a Educação na própria História – campo de acontecimentos – desde os tempos do modelo da Paideia até os dias atuais e como se relaciona a Educação com a História, agora compreendida como campo de saber?

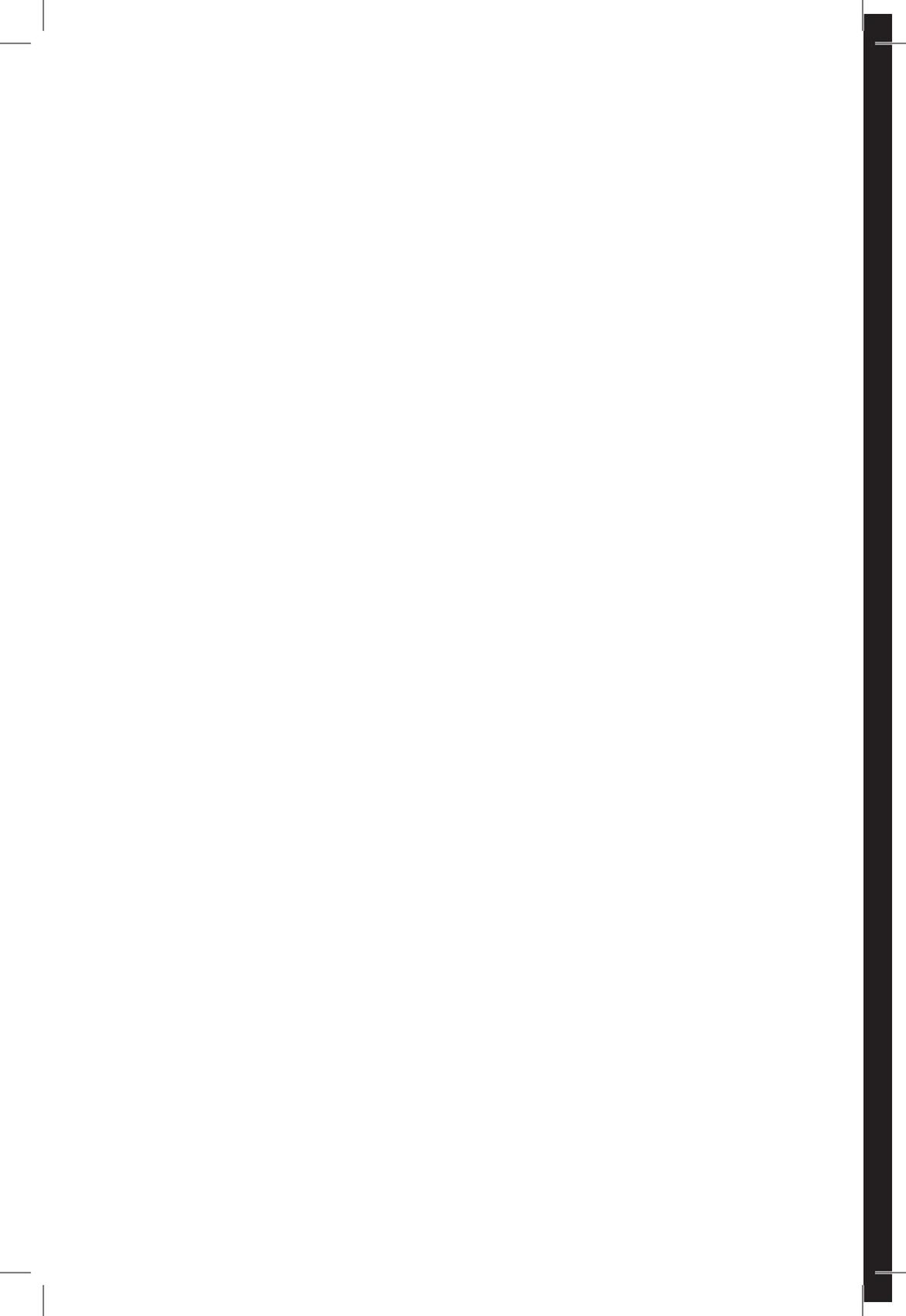
O desfecho da obra conduz-nos ao capítulo sobre Biografia (capítulo 5), uma oportunidade para retomar a questão sobre as histórias de vida, que havia sido tangenciada no capítulo sobre a História oral. Mais uma vez, ressurge aqui a cuidadosa exposição etimológica sobre o conceito central do capítulo, agora a “Biografia”. Eis aqui uma oportunidade adicional para tangenciar uma pequena introdução à história do gênero biográfico. Por fim, nesta obra onde os temas centrais recaem uns sobre os outros, a Biografia é tratada em sua relação com a própria Educação, além de se evocar suas combinações possíveis com o já discutido campo da Micro-História. Termino este Prefácio saudando os autores por sua contribuição para os estudos de Historiografia e de Educação com relação aos diversos temas tratados.

15 de julho de 2018,

José D’Assunção Barros

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PARTE I
**HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA
E CIÊNCIA**



CAPÍTULO 1
HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CIÊNCIA

O pressuposto deste primeiro capítulo considera que o debate teórico, epistemológico e metodológico sobre História, historiografia e ciência é sempre atual. Parte-se da pressuposição de que as correntes ou vertentes dessas categorias continuam sendo matéria de profundas e expansivas discussões, sobretudo no âmbito acadêmico. O debate sobre esses aportes são indispensáveis para a compreensão nos diferentes contextos do fazer-saber humano. Na realidade, não há uma abordagem teórico-científica no sentido singular, porque, para explicações diversas, existe a necessidade da variedade teórica dependendo do lugar de quem observa ou analisa o assunto.

Perceber e refletir sobre as interconexões e distinções da teoria da História, da metodologia e da historiografia consiste em tarefa indispensável para os historiadores atuais que buscam compreender a construção histórica em suas variadas e extensas nuances. Juntem-se aí os grandes “acordes historiográficos” ou paradigmas teórico-científicos da História.

Desse modo, o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e infundável, exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante a partir de algumas indagações, tais como: o que é História? Qual o objeto e objetivo da História? Que História se quer abordar: História como passado, como tradição, como mundo histórico ou como totalidade? Em outras palavras, seria o mesmo que dizer: quais os “domínios da História”? O exercício da autoanálise remete-nos a pensar e repensar a respeito do objeto de investigação da História ou o seu campo de atuação e análise.

História: teoria, conceitos e princípios

Consideramos que o debate teórico e metodológico realizado inicialmente num estudo deste porte é de suma importância para dar sustentáculo e robustez científica à pesquisa. Teoria, conceitos e princípios do fazer histórico têm tido espaços bastante amplos entre estudiosos e apreciadores da História contemporaneamente. Considerando assim, não há uma abordagem teórica no sentido singular, mas debates plurais.

O pluralismo teórico aí não é apenas um fenômeno desejável, mas uma necessidade lógica. Como não temos o dom da onisciência, nem o poder de apreensão global instantânea do mundo, nossas aproximações científicas do real são sempre parciais: fazemos recortes nele, construindo nossos objetos de estudo, e formulamos hipóteses explicativas para esses recortes. (FARACO, 2005, p. 92).

Além de autores que escreveram e escrevem sobre a teoria da História, faz-se necessário compreender etimologicamente o que é teoria visando a uma compreensão mais elástica sobre teoria. Conforme Abbagnano (1998, p. 952):

Este termo possui os seguintes significados principais: 1. Especulação ou vida contemplativa, Aristóteles identificava T. com bem-aventurança [...]; T. opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo. 2. Uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeitas ou parcialmente. [...] 3. A chamada 'ciência pura', que não considera falsificação técnica de produção, ou então as ciências, ou partes de ciências, que

consistem na elaboração conceitual ou matemática dos resultados; p. ex., ‘física teórica’. 4. Uma hipótese ou um conceito científico. Este último significado deve ser considerado especialmente neste verbete, visto que o problema da T. científica constitui um dos capítulos mais importantes da metodologia das ciências. [...] Uma T. científica não é um acréscimo interpretativo ao corpo da ciência, mas é o esqueleto desse corpo. Em outros termos, a T. condiciona tanto a observação dos fenômenos quanto o uso mesmo dos instrumentos.

No *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2005, p.714), o vocábulo “teoria” tem como significado: “[...] 1- Conjunto de regras sistematizadas que fundamentam uma ciência; 2- Conhecimento especulativo sobre determinado assunto; conjectura [...]”. Na versão *on-line* do *Dicionário Aurélio* (2013), a palavra “teoria” tem como principais significados:

[...]. Conhecimento especulativo, ideal, independente das aplicações. / Conjunto de regras, de leis sistematicamente organizadas, que servem de base a uma ciência e dão explicação a um grande número de fatos. / Conjunto sistematizado de opiniões, de ideias sobre determinado assunto.

No que pese às coerências do vocábulo “teoria” nas decifrações dos dicionários, é possível compreender que esta ilumina os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador na busca de verificação, análise e juízo de valor em relação ao seu objeto de estudo. Neste sentido, Martinho Rodrigues (2012, p.195) assegura que:

[...] as concepções teóricas direcionam a percepção do pesquisador, influenciando a escolha dos métodos de pesquisa, do objeto e tudo mais.

Esclarecidas as concepções teóricas, o caminho das escolhas metodológicas fica pavimentado, facilitando a exposição, que integra o processo de validação do conhecimento produzido. Este, em última instância, é o reconhecimento de uma parcela dos meios acadêmicos qualificados.

Entre outros significados, o léxico “teoria”, oriundo do grego “*theoría*”, refere-se a conhecimento tipicamente baseado na razão e pode ser aplicado às várias áreas do conhecimento com definição específica, delimitando entre o que é e o que não é científico. Difere, portanto, da concepção de teoria do ponto de vista do senso comum. No campo da História:

A Teoria da História constitui um campo de estudos fundamental para a formação do historiador. Não é possível desenvolver uma adequada consciência historiográfica, nos atuais quadros de expectativas relacionados ao nosso ofício, sem saber se utilizar de conceitos e hipóteses, sem compreender as relações da História com o Tempo, com a Memória ou com o Espaço, ou sem conhecer as grandes correntes e paradigmas teóricos disponibilizados aos historiadores através da própria história da historiografia. Do mesmo modo, essa consciência histórica se mostra tão necessária não apenas aos historiadores em formação, mas também aos próprios leitores de livros de história [...]. (BARROS, 2011a, p. 11).

Conforme o pensamento do racionalista crítico Karl Popper (1996, p. 33), as teorias, para serem validadas, devem ser submetidas à prova dos fatos sob quatro distintas direções:

1. Comparação lógica das conclusões umas com as outras, para se testar a coerência interna do sistema;
2. Investigação da forma lógica da teo-

ria, com objetivo de determinar se ela apresenta caráter de uma teoria empírica, científica ou tautológica; 3. Comparação com outras teorias, para ver se há avanço de ordem científica; 4. Comparação da teoria por meio de aplicações empíricas das conclusões que dela se possam deduzir.

As abordagens conceituais, teóricas e metodológicas são atualmente debatidas com amplitude e profundidade nas mais diversas produções na seara temática da História.

Em todo caso, o viés do interesse contemporâneo está voltado para questões conceituais e metodológicas da História. Teóricos de todos os tipos circulam ao redor dos tranquilos rebanhos de historiadores que se alimentam nas ricas pastagens de suas fontes primárias ou ruminam entre si suas publicações. De vez em quando, até os menos combativos se sentem impelidos a enfrentar seus detratores. Não que os historiadores, entre os quais este autor se inclui, não sejam combativos, pelo menos quando tratam dos textos uns dos outros. (HOBSBAWM, 2002, p. 7).

As diversas formas reflexivas, críticas e não alienantes favorecem o caminho do fazer histórico e historiográfico e sobretudo possibilitam a renovação das questões metodológicas sobre o que e o como fazer a produção do conhecimento histórico, por isso:

As críticas sobre os métodos de ensino levaram os educadores, no fim dos anos 60 do século XX, a dar maior ênfase a esse aspecto, e a renovação do ensino recaiu assim nas questões metodológicas. A ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos. Em várias pro-

postas de renovação dos métodos, notadamente na de alguns educadores que seguiam as tendências herdadas da Escola Nova, prevalecia a concepção de que o conteúdo das disciplinas escolares era apenas um meio para atingir determinado tipo de aprendizado [...]. No decorrer dos anos 70, as inovações nas técnicas educacionais foram tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores. Assistiu-se ao crescimento do uso de audiovisuais para as áreas humanas e de *Kits* de laboratórios para as áreas de Matemática e Ciências, particularmente. (BITTENCOURT, 2004, p. 225-226).

A História ainda paga muito caro pelo fato de ter sido, por muito tempo, apropriada pelos discursos oficiais dirigentes e mal conduzida por pseudoprofissionais em razão de macroteorias de eixos dominantes no campo do saber histórico e de métodos ultrapassados. Embora se saiba que, a partir do movimento dos *Annales*, iniciado em 1929 na França, a História tenha ampliado as abordagens sobre seus objetos de estudo, ainda há muito por fazer quanto ao uso de métodos apropriados.

Efetivamente, a partir dos anos 80, na fase de elaboração de reformulações curriculares, as críticas ao ensino de História voltaram-se contra uma 'História tradicional', e pôde-se constatar a renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que enfrentavam, nas salas de aula, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 228).

A discussão sobre o que é História, sua origem, teoria, objeto e método vem de longe. O debate mais fecundo oriundo do nível acadêmico e que enceta no ponto de vista epistemo-

lógico centra-se na querela pertinente ao fato de se História é ou não é ciência ou de que a História seja razoavelmente uma ciência em construção ou ciência da humanidade no tempo e no espaço.

A palavra história é uma palavra antiquíssima: [tão antiga que às vezes nos cansamos dela. Raramente, é verdade, chegou-se a querer riscá-la completamente do vocabulário]. Os próprios sociólogos da era durkheimiana lhe dão espaço. Mas é para relegá-la a um singelo cantinho das ciências do homem: espécie de calabouço onde, reservando à sociologia tudo que lhes parece suscetível de análise racional, despejam os fatos humanos julgados ao mesmo tempo mais superficiais e mais fortuitos. Vamos preservar-lhes aqui, ao contrário, sua significação mais ampla. [O que não proíbe, antecipadamente, nenhuma orientação de pesquisa, deva ela voltar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade, para a descrição das crises momentâneas ou a busca dos elementos mais duradouros; o que também não encerra em si mesmo nenhum credo; não diz respeito, segundo sua etimologia primordial, senão à 'pesquisa']. Seguramente, desde que surgiu, já há mais de dois milênios, nos lábios dos homens, ela mudou muito de conteúdo. É a sorte, na linguagem, de todos os termos verdadeiramente vivos. Se as ciências tivessem, a cada uma de suas conquistas, que buscar por uma nova denominação para elas, que batismos e que perdas de tempo no reino das academias! Mesmo permanecendo pacificamente fiel a seu glorioso nome helênico, nossa história não será absolutamente, por isso, aquela que escrevia Hecateu de Mileto; assim como a física de Iord Kelvin ou de Langevin não é a de Aristóteles. (BLOCH, 2001, p. 51).

Outra particularidade do termo “História”, e aí talvez resida a essência de sua polissemia e ambiguidade, é o fato de que História:

[...] é a única disciplina ou campo de saber que traz como sua própria designação um nome que coincide diretamente com seu objeto de estudo. História [...] é, de um lado, o discurso e o tipo de conhecimento que um historiador elabora; mas é assim, enquanto a Geografia estuda a Terra, e a Física estuda os diversos fenômenos físicos, e a Crítica Literária estuda a Literatura, a História dedica-se a estudar a própria história. Não raro esta coincidência entre o nome de uma disciplina e a designação de seu próprio objeto de estudos produz ambiguidades, razão pela qual frequentemente a História – enquanto campo de conhecimento ou prática disciplinar – costuma ser referida também como ‘Historiografia’. De outra parte, esta é certamente uma das mais fascinantes ambiguidades da história do conhecimento científico. Para parodiar um verso da bela canção *Terra*, de Caetano Veloso, podemos dizer que a História é a única disciplina que carrega, através de sua viagem errante pelo vasto universo do conhecimento, ‘o nome de sua própria carne’. (BARROS, 2011b, p. 30).

Na busca incessante de desvelar com maior nitidez e compreensão possíveis o significado da palavra “História”, caminhamos descortinando outros horizontes. Etimologicamente o termo “História” é oriundo do grego antigo “*ἱστορία*” e do latim “*historia*”.

Esse termo, que em geral significa pesquisa, informação ou narração e que já em grego era usado para indicar a resenha ou a narra-

ção dos fatos humanos, apresenta hoje uma ambiguidade fundamental: significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (*historia rerum gestarum*) e, por outro, os próprios fatos ou a totalidade deles (*res gestae*). Essa ambiguidade está presente em todas as atuais línguas cultas. (ABBAGNANO, 1998, p. 502).

Certamente, em razão de sua polissemia, a História e/ou o conhecimento histórico, ao procurar investigar e filosofar sobre o fato, objeto de estudo da História, entram na seara pluralista de outras várias produções do conhecimento. Abre-se aí um leque de possibilidades de saberes, sobretudo quando nos debruçamos na tentativa de compreender o significado da totalidade desses fatos.

Desse modo, o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e infundável exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante. Nesse sentido, necessário é ter uma compreensão do que estamos falando, ou seja: o que é História? Entre tantas concepções já citadas e ainda por vir, o historiador Barros (2011b, p. 57) resume o termo “História” como sendo: 1) Estudo sobre a realidade humana no tempo; 2) *Forma de conhecimento* produzida pela figura subjetiva do *historiador profissional*, este mesmo inserido em uma *comunidade de historiadores*; 3) *Investigação* sistemática e racionalidade conduzida; 4) Uso de método apoiado nas *fontes* históricas; 5) Exposição (*problematizada* ou não) em forma de relato e de análise; e 6) Intenção de produzir um conhecimento *verdadeiro*.

Fazemos uma ressalva com relação à origem da História no mundo ocidental, pois não está no nosso plano levar em consideração a narrativa bíblica do Éden, ponto em que esta-

ria o princípio de tudo, inclusive o da História. Não levamos a cabo tal narrativa por fatores óbvios descritos a seguir. Raciocinando sobre esse assunto, Hegel (2001) comenta que muitos povos, incluindo escritores, aceitaram e aceitam a ideia de que a origem da história do mundo está ancorada pioneiramente na narrativa bíblica ou em descobertas consideradas científicas – como a da astronomia – atribuídas aos hindus. Todavia, esse mesmo Hegel (2001, p. 109) assevera que:

A investigação filosófica pode e deve começar o estudo da história apenas onde a Razão começa a manifestar sua existência no mundo, onde aparecem a consciência, a vontade e a ação e não onde tudo isso ainda é uma potencialidade irrealizada. A existência inorgânica do Espírito, a capacidade ainda inconsciente – ou, se preferem, a excelência – da liberdade, do bem e do mal e, assim, das leis não é o objeto da história. A moral natural e ao mesmo tempo religiosa é a lealdade da família. Nesta sociedade a moral consiste no próprio fato de que seus membros se comportem uns para com os outros não por livre-arbítrio como indivíduos, não como pessoas. É por essa mesma razão que a família continua excluída do desenvolvimento em que a história teve sua origem (ela é pré-histórica). Somente quando a unidade espiritual passa além deste círculo de sentimento e amor natural, chegando à consciência da personalidade, é que surge o núcleo sombrio e rigoroso em que nem a natureza nem o espírito são abertos e transparentes e onde ambos podem tornar-se abertos e transparentes apenas através de mais trabalho daquela vontade consciente e através do demorado processo cultural.

É valioso refletir como pensamos, escrevemos e/ou ensinamos acerca do conhecimento histórico: se de uma forma re-

flexivo-crítica, reprodutora tradicional e/ou cronológico-linear, mística ou religiosa. Outra consideração a ser pautada é com referência ao método do conhecimento histórico quanto ao seu uso e identificação. Os métodos funcionam como degraus para se chegar ao alvo histórico pretendido. Desse modo, faz-se necessária a escolha ou opção do(s) método(s): dedutivo, indutivo, dialético, hipotético-dedutivo e fenomenológico.

Com efeito, os métodos são os caminhos a serem trilhados com intencionalidade e movimento no percurso da pesquisa. São conjuntos de procedimentos intelectuais e técnicos empregados na investigação. O método dedutivo, pertencente às ciências formais, “[...] onde a racionalização ou combinação de ideias – em sentido interpretativo – vale mais que a experimentação de caso por caso [...], é a marcha de uma *visão orgânica para uma visão mecânica* [...], o raciocínio que caminha do *geral para o particular* [...]” (MORAIS, 1988, p. 58-59, grifos do autor).

No tocante ao método indutivo, tende a fazer o caminho inverso do dedutivo. Partindo de uma experimentação particular concreta, chega-se a uma previsibilidade geral. “Mas não seja admitido o ponto de vista de que a indução obtém, necessariamente, conclusões gerais verdadeiras. Isto é ingênuo [...]” (MORAIS, 1988, p. 61). Esse método encontra enormes dificuldades no âmbito das ciências humanas, porque “[...] a previsibilidade nos seres humanos nunca é suficiente para que as ciências do homem avancem, em sua capacidade de previsão e controle, tão tranquilamente quanto as ciências empírico-formais [...]” (MORAIS, 1988, p. 63).

Com relação ao método dialético proposto por Hegel (2001), consiste na arte do diálogo, da contraposição e contração de ideias, o que, requerendo solução, leva a novas ideias. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da re-

alidade. Por esse método, os fatos não devem ser considerados fora do contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

O método hipotético-dedutivo acionado por Popper consiste no surgimento de um problema diante das insuficiências de conhecimentos disponíveis para a explicação de determinado assunto. Visando explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. “[...] Das hipóteses formuladas deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses [...]” (GIL, 1999, p. 30).

Percebe-se que se, por um lado, o método dedutivo procura de todas as formas confirmar a hipótese, o método hipotético-dedutivo, ao contrário, busca insistentemente evidências empíricas para invalidar essa ou essas hipóteses. Em suma, o método hipotético-dedutivo é, ao final, a junção da parte racional do método dedutivo com a parte experimental do método indutivo.

Por seu turno, o método fenomenológico difundido por Husserl nem é dedutivo nem indutivo ou outro. Preocupa-se com a descrição direta do fenômeno tal qual como ele é. A realidade é construída socialmente a partir da compreensão interpretativa e comunicada. A realidade não é unilateral. Existem tantas quantas forem interpretadas pelos sujeitos/atores do processo de construção do conhecimento a partir da observação do fenômeno estudado.

Ressalte-se que cada um desses métodos carrega consigo suas especificidades, que são exigidas de acordo com o objeto a ser investigado visando à validação de suas respectivas pesquisas. Porém, por vezes, esses métodos são utilizados concomitantemente na pesquisa científica, dependendo da abordagem. Esses métodos também não garantem nenhuma forma

pronta e acabada de conhecimento. Na utilização de um desses métodos, o historiador estabelece meta, critérios e objetividade no âmbito do conhecimento e da produção histórica. Assim, a formulação das hipóteses, a delimitação do objeto e objetivos, as justificativas, as problemáticas, as trilhas metodológicas e fundamentação teórica e as fontes empíricas e de pesquisa de campo através do recurso da História oral são mais bem vislumbradas e escolhidas pelo produtor de material histórico, bem como o que ensinar na disciplina de História. Essa é uma querela que vem ressoando desde há muito tempo. Aliás, como já bem disse Braudel (2002, p. 389), o debate sobre o ensino de História:

É uma velha querela que sempre faz sucesso e não deixa ninguém indiferente, nem o público, mais do que nunca apaixonado pela história, nem os políticos, obrigados a ficar à espreita, nem os jornalistas e muito menos os professores de história. É uma velha querela que não nos ensina nada de novo e cujo círculo, entretanto, não para de crescer. Todas as controvérsias nela encontram facilmente abrigo. Aí chegam ao trovar do canhão, como as boas tropas [...]. Enfim, é questionada a evolução da própria história, em suas formas diversas. Para uns, a história tradicional, fiel à narrativa, escrava da narrativa, atulha as memórias, prodigalizando, sem a menor preocupação de poupá-las, as datas, os nomes dos heróis, os fatos e gestos das grandes personagens; para outros, a história ‘nova’, que se quer ‘científica’, que cultiva entre outras coisas a longa duração e negligencia o acontecimento, seria responsável por esses malogros didáticos que constituem verdadeiras catástrofes, acarretando quando menos o esquecimento imperdoável da cronologia. Essa querela dos Antigos e Modernos não é acaso um simples pretexto?

Num debate que é da pedagogia e não da teoria científica, ela ocupa os problemas e as 'culpabilidades', em vez de esclarecê-los.

No âmbito mais geral e efetuando análise em torno do ensino de História, durante muito tempo tem sido ministrada de forma fria e tecnicista, visto que a História tradicional tinha por meta contar o passado, sem questionar as implicações num tempo presente para o tempo futuro. Desse modo, a História torna-se disciplina enfadonha e tediosa, haja vista o parâmetro de ensino e aprendizagem que a norteava encerrar-se num paradigma de aprendizagem que não gerava nem possibilitava uma discussão que promovesse uma compreensão dos meandros que desencadeiam os fenômenos que enxertam as relações sócio-humanas. Vale ressaltar que a História referendada trata-se, sobretudo, da História escolar e/ou da cotidiana (formadora da memória coletiva), sobressaindo-se, assim, a História acadêmica, por ser:

[...] possível propor a existência de três representações do passado, situadas de modo muito distinto na experiência social do indivíduo e das instituições. Por um lado, o registro da história que aparece na escola; por outro lado, o da história cotidiana, como elemento de memória coletiva que, de uma forma ou de outra, inscreve-se permanentemente, experiência e formação mediante, na mente e nos corpos dos membros de cada sociedade, e articula relatos compartilhados em torno da identidade, dos sistemas de valores e das crenças comuns. Por último, existe a história acadêmica ou historiográfica, prezada pelos historiadores e pesquisadores sociais, conforme a lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas. (CARRETERO, 2010, p. 33).

Posto isso, percebem-se de imediato algumas problemáticas a serem consideradas a partir das assertivas supracitadas, a saber: História é ciência? Para que serve seu estudo? Como se diferenciam e se relacionam estes três campos de saberes: História, historiografia e ciência? Essas são questões cruciais a serem consideradas no campo do debate envolvendo a História.

A senda a ser trilhada pelo historiador pode conduzir à deusa Clio, por sua vez, a um auto-exame, uma história da História: seria ela uma crônica dos acontecimentos, mas também – e talvez, principalmente, – de espécies de fenômenos compreendidos como temas? Caso a escolha recaia sobre a História como ciência, abre-se a discussão sobre o que seja isso [...]. A história científica pode ser entendida pelo viés do empirismo ou do racionalismo, podendo, em ambas as hipóteses, ser considerada uma narrativa inteira, que a tudo articula; ou um estudo de objetos específicos, sem a pretensão de alcançar uma totalidade articulada, que possa ser expressa por uma grande narrativa [...]. Todos os caminhos conduzem a numerosos problemas teóricos, cada um dos quais enseja a produção de uma história distinta, com significados diversos para os fatos, personagens fenômenos e ambientes. A vertente do cientificismo histórico, preme de objetivismo, inferências e generalizações, facultava ao historiador seguir a trilha da ciência monista ou o caminho do chamado dualismo metodológico. Pela primeira, os métodos praticados pelas ciências da natureza seriam os mesmos das chamadas ciências humanas ou histórico-sociais. O último propugna por métodos distintos para objetos diferentes. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 422-423).

Com efeito, é imperioso lembrar que a produção de uma História cunhada de científica pautou-se por muito tempo, especialmente no século XIX, apenas por fontes oficiais escritas, esquecendo que o princípio de toda produção do conhecimento histórico no Ocidente teve como base as narrativas, crônicas, literaturas e contos populares, a partir do século V, na Grécia. Desse modo, a discussão sobre a etimologia da palavra “História” carece de *revisitamento*.

Segundo Rodrigues (1978, p. 45):

A palavra história origina-se do grego (*istoria*), de onde passou para a maioria dos idiomas modernos, com exceção das línguas germânicas (*Geschichte*, em alemão, *Geschiednis*, em holandês). A origem exata da palavra grega é incerta, mas tal como acontece com a alemã, que é, às vezes, considerada objetivamente como o que sucede o que sucedeu, e outras vezes subjetivamente, como o conhecimento do sentido.

Continuando a citar José Honório Rodrigues, o professor Martinho Rodrigues (2008, p. 436) conclui que a “[...] História abrange tanto o que sucedeu como o conhecimento sucedido”.

A História e seus períodos

Na tentativa de compreender a História ocidental, convencionou-se sua periodização em: Pré-História – do surgimento do homem na Terra ao aparecimento da escrita, cerca de 4000 a 3500 anos a.C. – e História. A Pré-História, período em que viveram as sociedades primitivas, é subdividida em três períodos: Paleolítico ou período da pedra lascada; Neolítico ou período da pedra polida; e Idade dos Metais. A cada

período são destinados os termos “selvageria”, “barbárie” e “civilização”, respectivamente (MOTA; BRAICK, 1997).

Atualmente o termo “Pré-História” é bastante discutido, pois o ser humano, a partir do momento em que surge na Terra, passa a transformar a natureza em busca de sua própria sobrevivência e, assim, ele já faz a sua História. Com efeito, o termo “Pré-História” é preconceituoso no sentido mais geral, dado que serve para definir e conceituar que a humanidade somente faz parte do processo histórico a partir do surgimento da escrita. Desse modo, seria menos pejorativo se falar de “Pré-Escrita”, e não de “Pré-História”, até mesmo porque o tempo histórico não necessariamente corresponde ao tempo cronológico. Por exemplo, “[...] A sociedade txucarramãe apresenta características do Paleolítico, embora viva no Brasil na era da globalização” (MOTA; BRAICK, 1997, p. 2).

Por sua vez, a periodização da História, com significativa aceitação de influência eurocêntrica, indicando que a História é uma totalidade de início, meio, e fim, é a divisão em: História Antiga (do surgimento da escrita à queda do Império Romano no Ocidente em fins do século V); Idade Medieval (do século V ao XV); Idade Moderna (do século XVI ao fim do século XVIII); e Idade Contemporânea (iniciada em fins do século XVIII e estendida aos dias atuais). Ressalte-se que a cada marco desses referidos há todo um processo de transição, pois não pode haver uma partitura desconexa no tempo histórico, sob pena de se matar a própria História. Além disso: “I. Períodos não são dados naturais, mas elaboração do pesquisador [...]; II. A construção dos períodos históricos é fortemente influenciada pelas referências teórico-metodológicas do pesquisador que a cria” (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p. 452).

Para não se cair em abordagens redundantes, resume-se que alguns discursos e escritas definem História como

“ciência que estuda o passado”. Essa definição, além de simplista, parece estar eivada de preconceitos ou no mínimo de desconhecimento sobre o que seja História e seu significado nos dias atuais. Marc Bloch (apud MAGALHÃES JUNIOR; VASCONCELOS, 2003, p. 37), rechaçando a ideia de História como ciência que estuda o passado, definiu História como “[...] a Ciência dos homens no tempo”.

Para Hobsbawm (2002, p. 35), “[...] A história, unidade de passado, presente e futuro, pode ser algo universalmente apreendido, por deficiente que seja a capacidade humana de evocá-la e registrá-la [...]”. Segundo Rodrigues (1978, p. 30), “[...] sem a formulação do presente, o passado é morto. A relação do passado com o presente é uma relação histórica; como, porém, o presente se liga ao futuro, a relação histórica passado-presente-futuro se torna existencial”.

Com efeito, a História, no âmbito de uma ciência hermenêutica, pode ser considerada a ciência que procura compreender e explicitar a produção da cultura humana no decorrer do tempo e no espaço. Para tanto, a História dispõe de objeto, o fato histórico, de objetivo, a transformação social, de método, as fontes, de linguagem e de inúmeras teorias. “Teorias” no sentido de “visão de mundo”, podendo ser discutida essa visão em três níveis: teoria como “[...] um campo de estudos, um modo de apreender o mundo e teoria no sentido de modelos ou sistemas explicativos criados para compreender um determinado fenômeno, aspecto da realidade ou objeto de estudos” (BARROS, 2011a, p. 43).

A ‘Teoria’, enfim, se desenrola a partir de um padrão discursivo, argumentativo, no qual vamos a cada novo momento encaixando uma coisa na outra ou interconectando pensamentos, ao mesmo tempo em que buscamos demonstrar

esses pensamentos passo a passo – seja a partir da comprovação de informações através de materiais e impressões que temos à disposição, seja a partir de inferências que podemos estabelecer a partir desses mesmos materiais ou de consequências dos próprios pensamentos que formulamos antes. (BARROS, 2011a, p. 53).

Dispondo desses mecanismos, cabe ao historiador interpretar os acontecimentos históricos descendo dos grilhões rígidos dos métodos preestabelecidos para beber nas águas mais profundas da subjetividade humana. A História é investigativa, sistemática e racionalmente sobre a realidade humana, levando em conta o tempo e o espaço, tem a “intenção da verdade”, pode ser exposta em forma de “relato” e análise, tem método ancorado nas fontes históricas e é “[...] Discurso encaminhado pela figura subjetiva, autônoma e idônea do historiador” (BARROS, 2011a, p. 36).

A História, tal qual é concebida atualmente, atravessou um longo processo de transformação e sucessivas “[...] rupturas com o gênero literário, em torno da busca da verdade [...]”. Essas rupturas iniciam-se por volta do século V a.C. na Grécia, quando surge o novo personagem da História, o *histor*, na figura de Heródoto, que tem por missão principal “[...] retardar o desaparecimento dos traços da atividade dos homens [...]” (DOSSE, 2003, p. 13).

Até a Grécia do século V, a História se processa com os vultosos feitos e fatos de grandes personagens tornados heróis na concepção das narrativas contadas sem nenhuma preocupação com as causas, os resultados ou a própria veracidade, sem nenhum tipo de recurso metodológico. A História, a partir de Heródoto de Halicarnasso, surge como um gênero novo, cujo recurso é o trabalho de investigação apurado no âmago

das fontes. A História narrativa, pertencente “[...] ao reino do aedo, do poeta contador de lendas e dispensador do *Kleos* (a glória imortal para o herói) [...]” (DOSSE, 2003, p. 13), é substituída pelo trabalho de investigação (*historiê*) do *histor*. Com efeito, é prática recorrente, ao se falar no estudo da História, elencar o grego Heródoto como o legítimo “pai da História”. Mas é necessário fazer algumas ressalvas diante dessa afirmação, pois já se escrevia História bem antes de Heródoto.

Conforme Hartog (2003 apud BARROS, 2011b), a História, como discurso organizado, tem seus registros acerca dos acontecimentos que “remontam à monarquia de Akkad de 2270 a 2083 a.C., na Mesopotâmia”, muito embora esses registros fossem encomendados pelo monarca a um escriba que, sem ser identificado, cumpria a missão de escrever anonimamente, diferentemente de Heródoto, que “[...] surge como a figura de um historiador [...], uma figura subjetiva dotada de autonomia e poder de escolha – que elege para si um campo de discurso e reflexão sobre a história” (HARTOG, 2003 apud BARROS, 2011b, p. 31).

[...] se Heródoto não pode ser rigorosamente considerado o ‘pai da História’, pois não foi o primeiro a deixar registrado algum tipo de discurso que pode ser definido como um gênero historiográfico, por outro lado pode-se dizer que Heródoto foi certamente o ‘pai dos historiadores’ [...], é com Heródoto que surge, pela primeira vez, a figura do ‘historiador’ [...]. (BARROS, 2011b, p. 31).

Retomando a discussão, a História adentra no reino do pragmatismo com os gregos Heródoto e Tucídides e com os romanos Cícero e Políbio, com o objetivo de ser utilitária e justa. Esse tipo de História é basilado em torno de “[...] três imperativos: explicar, expondo as causas e os efeitos dos aconteci-

mentos; julgar, considerando a justiça e a oportunidade das decisões e dos atos dos homens; advertir, mesclando o relato histórico com preceitos [...]” (DOSSE, 2003, p. 49). A História pragmática ao certo ganha inteligibilidade, porém, em razão do uso de sistema de provas hierarquizado, “[...] perde em emoção e o método apodítico subordina tudo à demonstração [...]” (DOSSE, 2003, p. 49). Caracteriza-se pela preocupação didática, busca mudar os costumes passados, tenta corrigir os contemporâneos expondo o passado como mero exemplo.

O historiador é portador de um crivo de inteligibilidade abstrata que lhe permite ler o caos do real. Um acontecimento histórico recebe, segundo Políbio, uma explicação completa apenas no centro da interferência de três pontos de vista: a determinação de sua data, a modalidade de seu desenrolar e a causa de sua irrupção. Para conseguir tal explicação, o historiador deve dominar um método que Políbio qualifica de apodítico, o que significa demonstrativo em torno de um sistema de provas. Essa história apodítica necessita uma demonstração contínua que se empenha em provar que a versão dos fatos relatados é a mais autêntica, acompanhando-a de provas, múltiplos testemunhos. (DOSSE, 2003, p. 49).

Em 1880, na cidade de Paris, o historiador galga o *status* de profissional científico, diferenciando-se dos literatas e construindo para si um modelo próprio para poder pertencer a uma “[...] comunidade de sábios no seio da qual sua subjetividade é mantida à parte. O bom historiador é reconhecível por seu amor ao trabalho, sua modéstia e critérios incontestáveis de seu julgamento científico [...]” (DOSSE, 2003, p. 37-38).

Com a proclamação do império da razão e a sacralização positivista, ideário herdado do Iluminismo, a História no século XIX ganha o *status* de ciência; para tanto, terá de se

submeter a um enxágue profundo de fontes, métodos, técnicas e abordagens. Desse modo, os relatos orais e as memórias, construídos a partir de subjetividades, são postos em suspeição como fontes seguras para o fazer histórico. É o caso proposto por Fustel de Coulanges em artigo publicado na *Revista das questões históricas* de 1887, no qual expressa sua idolatria às fontes escritas e documentais repudiando toda e qualquer contribuição subjetiva ou hipóteses. “[...] Fustel restringe, portanto, a prática histórica a um cientificismo reativo, a um empenho crispado sobre os textos, à recusa de toda forma literária da escritura histórica e à anulação do historiador [...]” (DOSSE, 2003, p. 46).

No século XIX, considerado o século da História, existe toda uma preocupação em se alcançar a verdade histórica, com o método a ser trilhado, com as causas e as consequências, com o tempo e o espaço. Os historiadores, sobretudo na França, criam a escola “[...] ‘metódica’, colocam-se como cientistas puros e duros e anunciam uma ruptura radical com a literatura [...]” (DOSSE, 2003, p. 37). A “[...] História: esta, a partir do século XIX, tornou-se científica, e com esse mesmo espírito seguiu pelo século XX adentro [...]” (BARROS, 2011b, p. 57).

A História, no século XIX, também será recheada de algumas concepções teórico-metodológicas com aspectos paradigmáticos historiográficos tentando compreender e explicar o sentido das coisas, tais como: o positivismo, de Augusto Comte, para quem o progresso histórico da humanidade dependia de leis e hierarquização das ciências; a concepção providencialista ou teológica, segundo a qual todo acontecimento é determinação de Deus, fundamentada na interpretação das obras *A cidade de Deus*, de Agostinho; *Discurso sobre a História universal*, de Jacques Bossuet; e *História universal*, de Césare Cantu (BARROS, 2011b).

A concepção historicista universalizante, baseada na obra *Razão na História – uma introdução geral à Filosofia da História*, segundo a qual a história segue uma “[...] marcha racional e necessária do espírito universal [...]” (BARROS, 2011b, p. 124). Em contraposição à concepção de História idealista hegeliana, surge a concepção materialista da História, cujas pilastras são lançadas por Marx e Engels com a publicação do panfleto *Manifesto Comunista*, de 1848, e culminando com a obra máxima de Marx, *O capital*. Os autores deixam explícito que as transformações ocorridas e por ocorrer na História são de ordem determinantemente econômica e pelas condições de vida material. Com efeito, buscam “[...] entender a história simultaneamente sob a perspectiva da ‘luta de classes’ e da sucessão dialética de modos de produção [...]” (BARROS, 2011b, p. 127).

Os estudos historicistas de Leopoldo von Ranke, para quem a História só é cognoscível na medida em que as singularidades são investigadas e interpretadas, haja vista que o todo da História jamais será de alcance da visão humana, apontam que a História é o desenvolvimento do espírito no tempo, é o progresso da razão, é uma arte, sempre necessitando da habilidade humana para interpretá-la, dando vez e voz aos acontecimentos passados (HOLANDA, 1979; RIBEIRO, 2005).

No século XX, surge a História dos *Annales* (1929), na França, com Marc Bloch e Lucien Febvre, quando rompem decididamente com a História tradicional metódica e factual dos grandes vultos, bem como com a noção de temporalidade, que encerrava os fatos em contextos puramente cronológicos. A partir de então, a História amplia suas abordagens com novos problemas e novos objetos de estudo: o cotidiano, a arte, os afazeres populares, as mentalidades, a psicologia social, a história das mulheres e dos escravos, enfim, a Micro-História. O

movimento da Escola dos *Annales* amplia a abordagem quanto aos objetos de pesquisa e impulsiona rumo à História crítica e à História nova (BURKE, 1992, 1997).

História e ciência

Afinal, História é ou não é ciência? A resposta a essa pergunta não é e não pode ser singular. Pelas assertivas propostas neste trabalho, a História é ciência, sim, e até mais do que só ciência no sentido restrito da palavra, dependendo da escolha de abordagem a ser percorrida.

A história científica pode ser entendida pelo viés do empirismo ou do racionalismo, podendo, em ambas as hipóteses, ser considerada uma narrativa inteira, que a tudo articula; ou um estudo de objetos específicos, sem a pretensão de alcançar uma totalidade articulada, que possa ser expressa por uma grande narrativa. Todos os caminhos conduzem a numerosos problemas teóricos, cada um dos quais enseja a produção de uma história distinta, com significados diversos para os fatos, personagens, fenômenos e ambientes. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 422-423).

A História pode ser considerada uma ciência porque é produzida a partir de um corpo de conhecimentos sistematizado e interpretado à luz de fontes selecionadas pelo *histor*, que conduz a um trabalho verificável, revisionável, transformável e mutável. Essa compreensão centra-se na hermenêutica do historiador diante do fato histórico ou, como explicita Pegoraro (2011, p. 57-58):

Os modelos interpretativos da história chamam a atenção sobre a condição humana frágil no

meio do turbilhão de acontecimentos; apontam para a finitude e os limites de impérios e civilizações. O modelo hermenêutico dos fatos históricos convoca o ser humano a pensar mais profunda e globalmente no seu sentido do universo; oferece um ‘pano de fundo’ (que em francês se diz *visiée*; em alemão, *Weltanschauung*), no qual os fatos históricos, a natureza do homem e o mundo físico se mostram e se ocultam, revelam-se e se escondem como totalidade coerente e incoerente. Por isso, a busca pelo sentido está sempre começando.

Contudo, como o fato não fala por si só, dependendo do olhar do sujeito (*historiê*), de sua interpretação, dos paradigmas e dos contextos, o seu desvelamento ou estudo possibilita histórias no plural, e não uma história singularizada (CARR, 1982).

Desse modo, trabalhar com o fato histórico não se limita saber o que, como, onde e quando, é mais importante refletir e raciocinar sobre o porquê ou os porquês. Por isso, “[...] a história é essencialmente uma ciência de raciocínio” (DOSSE, 2003, p. 44).

Por isso mesmo, a História, por não se utilizar de nenhuma forma ou fórmula universal, absoluta e exata, continua sendo ciência, visto que se situa no contexto ontológico do devir, carecendo de investigação permanente. Para a explicação dessa alegativa, Ricoeur (2008, p. 226) expressa que:

A história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado [...]. A história é essencialmente equívoca, no sentido de que é virtualmente *évènementielle* virtualmente estrutural. A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas

incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato [...]. A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tomar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. Finalmente, esta reflexão procura justificar todas as aporias do ofício de historiador, as que Marc Bloch tinha assinalado na sua apologia da história e do ofício de historiador. Estas dificuldades não são vícios do método, são equívocos bem fundamentados.

Nisso reside uma das lúcidas diferenças da História em relação ao modelo metódico enrijecido das ciências formais e empírico-formais. O trabalho do historiador em buscar as causas dos fatos vai além da objetividade, tentando encontrar e entender os significados subjetivos das ações e/ou omissões humanas. É uma resultante de “[...] operações mentais que precedem a ação numa concepção intelectualista e psicologizante [...]”. Ao contrário dos fenômenos naturais, as causas advêm de uma imaginação criadora, da razão e de uma vontade estreitamente subordinada ao entendimento” (DOSSE, 2003, p. 50).

A produção do conhecimento histórico cruza e se entrecruza com as demais produções do conhecimento das ciências humanas, sobretudo com a Filosofia e a Antropologia. A composição do conhecimento histórico também parte, muitas vezes, de pequenas centelhas que despertam no profissional historiador o desejo de escavar nas mais profundas entranhas das fontes a fim de encontrar novos caminhos que levem a novas ou velhas descobertas, mas com trilhas e/ou atalhos diferentes. Não há um modelo pronto e acabado na busca do conhecimento histórico, muito embora saibamos que também não exista uma produção cristalina com neutralidade. Desse

modo, as fontes fornecedoras para as pesquisas históricas nas mais diversas searas do conhecimento são constituídas por uma gama de material diverso e eclético. Nessa ótica:

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base à construção do conhecimento histórico [...]; os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história. (SILVA, K.; SILVA, M., 2005, p. 158).

Com efeito, em todo material em que esteja inserida alguma marca, algum sinal de ação, aí temos fonte que pode nos indicar valiosas trilhas para a escrita da História, da compreensão da História da humanidade em seus distintos períodos e espaços (BURKE, 1992, 1997, 2009a, 2009b).

Por certo, tudo o que foi transformado, modificado e violado pode e deve ser do interesse do pesquisador. O despertar do pesquisador se estende por toda uma herança cultural, e a História possui várias linguagens para abordar em inúmeras direções esse legado cultural da humanidade. Esse arcabouço cultural influencia e é influenciado pelos seres vivos durante sua estada na Terra, possibilitando escolhas, critérios e juízos de valor de maneira ampla e significativa, com olhares plurais em seus respectivos contextos historiográficos.

Historiografia: conceitos, princípios e função

Após discussão sobre a História, seus aportes teórico-metodológicos e epistemológicos, outras trilhas são acolhidas para aprofundarmos o debate concernente aos estudos

da “História”/“historiografia”. Por vezes, algumas abordagens não muito claras acabam por confundir os termos “História” e “historiografia”. Todavia, algumas considerações principais podem mostrar diferenças e similitudes fundamentais necessárias para o trabalho do historiador entre esses dois vocábulos que constantemente se partilham e compartilham espaços na produção do conhecimento histórico.

A historiografia, ao longo de várias interpretações, tem ganhado diversos significados, tais como: estudo da História; história da História; ciência que analisa e reflete sobre os fatos históricos; filosofia da História; métodos de abordagem histórica; certas técnicas e fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico ao longo do tempo e espaços; estudo crítico e histórico sobre os historiadores; arte de escrever descritiva e criticamente os acontecimentos históricos; fazer releitura dos acontecimentos passados a partir de motivações propuloras usando novas categorias pertinentes ao objeto; refazer a História com o olhar atual sobre a produção do conhecimento histórico passado, porém sem se desviar da essência do objeto. Em sentido geral, os estudos sobre historiografia:

[...] por exemplo, de Hebert Butterfield (1950), James W. Thompson (1967), Georges Lefevre (1974) ou Charles Oliver Carbonnel (1976), não buscavam explicar as operações mentais dos historiadores. Não eram histórias dos métodos, das técnicas, das formas de construir os objetos, ou das teorias. Eram histórias lineares, funcionalistas, ou das ideologias burguesas ou da nobreza presente na escrita da história, sobretudo, do século XIX. (SANTOS, 2012, p. 2).

No Brasil, as pesquisas historiográficas, máxime a partir do olhar dos dominantes sobre a História dos silenciados, perduraram por mais tempo. O fato é que os estudos e pesquisas

sobre a epistemologia da historiografia no Brasil são recentes. Até a década de 1980, os pesquisadores que abordavam a temática da historiografia de que se tem notícia eram apenas José Honório Rodrigues, José Roberto do Amaral Lapa e Francisco Iglésias (SANTOS, 2012).

Para Rodrigues (1978), historiografia é o mesmo que a história da História. No pensar de Iglésias (1972), o referido vocábulo é descrição ou reflexão sobre o processo histórico. Consoante Lapa (1981), historiografia ancora-se na análise crítica sobre o conhecimento histórico. Nesse rumo, Almeida (1983, p. 22) acrescenta que historiografia pode e deve ser entendida como: “Prática intelectual especializada [...] que tem como objeto específico a realidade histórica, em sua integridade estrutural e superestrutural e seu produto: o conhecimento histórico”. Por outro lado, “[...] a Historiografia produz necessariamente um discurso que se ‘desdobra sobre si mesmo’, uma vez que ela coloca em interação ou alterna necessariamente o discurso do historiador e o discurso de suas fontes [...]” (BARROS, 2011b, p. 60).

Certamente a grande diferença – ou, quem sabe, a diferença das diferenças que resume as possíveis outras diferenças – esteja debruçada na concepção de José Honório Rodrigues (1978), quando destaca que é histórico todo documento historiográfico, porém nem todo documento histórico é historiográfico. Isso se dá em virtude do fato de que, para ser historiográfico, o documento necessita de análise acurada, levando em conta o contexto, os sujeitos produtores, o método ou os métodos e as fontes. Mas não para por aí, o vocábulo “historiografia” requer maior amplitude em sua abordagem.

A palavra ‘historiografia’, quando não empregada com aquele sentido mais abrangente que dela faz um sinônimo de História (enquanto campo de conhecimento), refere-se precisamente a esse

âmbito de estudos mais específico que examina criticamente tudo o que já foi produzido pelos historiadores até os dias de hoje. Em uma palavra: Historiografia pode ser compreendida, em sentido estrito, como a modalidade da História que toma como ‘fontes históricas’ as obras dos próprios historiadores e que faz destes o seu principal objeto de estudo. (BARROS, 2011b, p. 10).

Etimologicamente o termo “historiografia” decorre do latim “*historiographia*”, e o “[...] termo *historiographie* é encontrado num idílio em prosa do poeta inglês Nicholas Breton [...], de 1597 [...]. Foi adotado por T. Campanella para indicar ‘a arte de escrever corretamente a história’ [...]”. Ressalte-se que esse significado permaneceu na língua inglesa e francesa. No alemão, o termo é “*Historik*”; no italiano, o significado do termo segue o raciocínio de “[...] Croce, o conhecimento histórico em geral ou o conjunto das ciências históricas [...]” (ABBAGNANO, 1998, p. 509).

A historiografia funciona como remédio para a ambiguidade do significado do vocábulo “História” na busca do conhecimento histórico científico e da realidade histórica.

As interpretações dadas sobre esse conhecimento são fundamentalmente duas, que podem ser qualificadas como: A) historiografia universal; B) historiografia pluralista. A interpretação do conhecimento histórico como história universal corresponde à interpretação da realidade histórica como mundo. A interpretação dela como história pluralista corresponde à interpretação da realidade histórica como objeto definível ou verificável só através dos instrumentos de pesquisa de que se dispõe. (ABBAGNANO, 1998, p. 509).

Nisso reina a História pluralista, que abandona a ideia de História cósmica ou de totalidade para abraçar a ideia in-

terpretativa de realidade histórica definível e verificável a partir da análise das fontes e de sua validação historiográfica.

Deste ponto de vista, o conhecimento histórico autêntico versa sempre sobre objetos delimitados ou delimitáveis, nunca sobre a totalidade, de sorte que exclui, como desprovidos de sentido, os conceitos de progresso, decadência, etc., entendidos em sentido absoluto. Embora a antiguidade grega tenha legado exemplos de H. nesse sentido (p. ex., a obra de Tucídides e de Políbio), os fundamentos do que hoje se chama metodologia historiográfica começaram a aclarar-se só a partir do *Renascimento* e a ser definidos por historiadores e filósofos só nos últimos anos. Tais fundamentos podem ser resumidos do seguinte modo: 1º O conhecimento histórico é *perspectivista*, mantém afastamento em relação ao passado e quer entendê-lo em seu tempo e lugar, sem assimilá-lo ou reduzi-lo ao presente [...]. 2º O conhecimento histórico é *individualizante*, porque individualizantes são os instrumentos de que se vale [...]. 3º O conhecimento histórico é *seletivo*. Este é um dos pontos pacíficos na metodologia historiográfica [...]. 4º O conhecimento histórico não visa à explicação causal, mas à *explicação condicional*. Embora não falte quem ainda insista no caráter causal da explicação histórica [...]. 5º O conhecimento histórico visa à determinação de *possibilidades retrospectivas*. Esta é uma consequência da renúncia da H. ao esquema causal (que supõe a necessidade do objeto histórico) e do seu recurso ao esquema condicional. (ABBAGNANO, 1998, p. 510-512, grifos do autor).

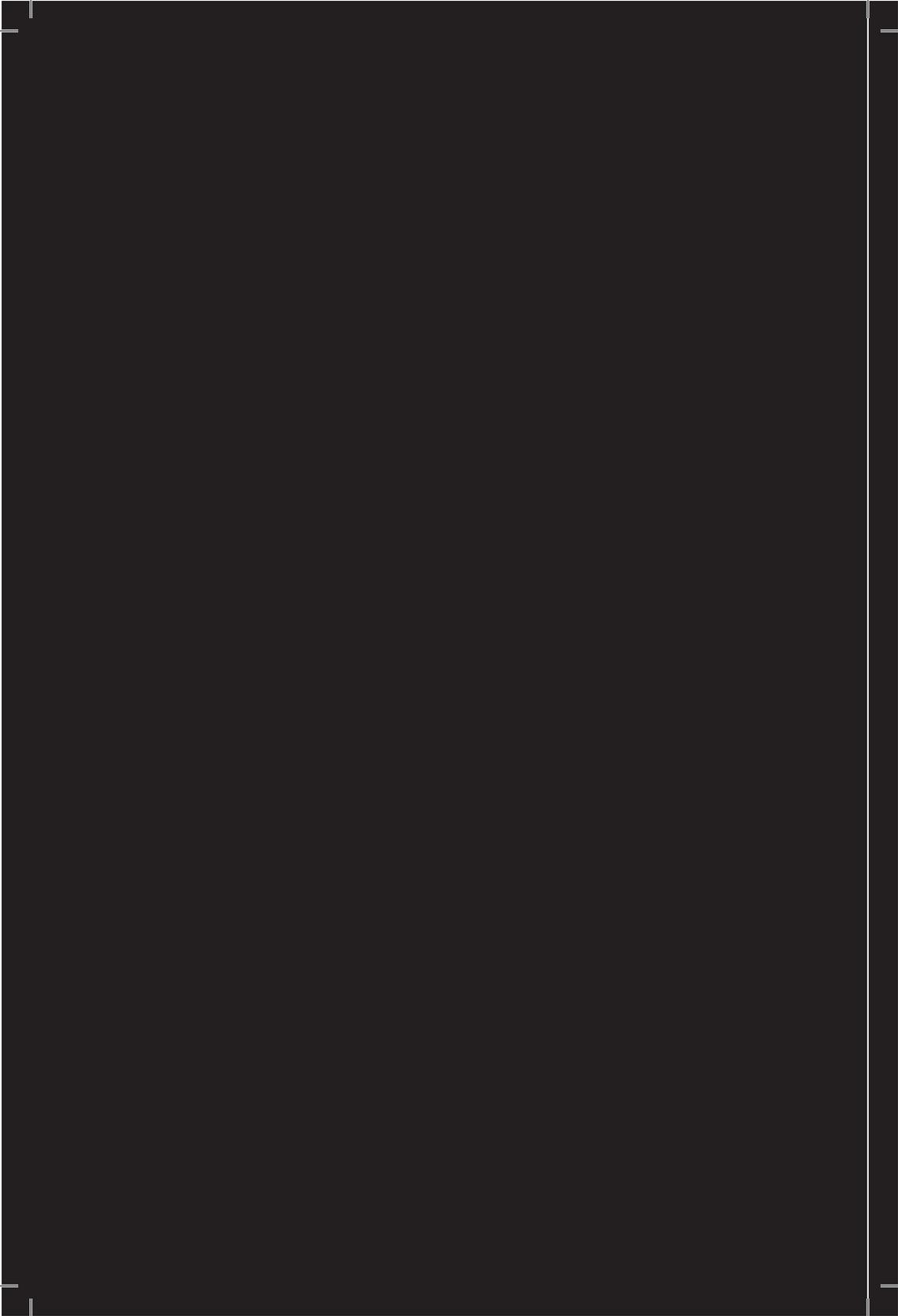
O conhecimento histórico, ao ser *perspectivista*, afasta a ideia de querer trazer à tona o fato ocorrido tal como aconteceu, mas sim ter o sujeito do presente a consciência de que os olhos observadores e o entendimento de hoje não são os mes-

mos do contexto do fato acontecido, o que se pode fazer é uma aproximação daquela realidade revisitada.

Ao ser individualizante na perspectiva apenas positivista, o conhecimento histórico debruça-se em fato único, ou seja, um fato não ocorrerá mais de uma vez com a mesma intensidade e igualdade como já aconteceu anteriormente. Sendo seletivo, o conhecimento histórico busca focar algo objetivo que tenha real significado para a História, para a pesquisa a partir de hipóteses e opções historiográficas seguindo inarredavelmente todos os critérios exigidos pelo estatuto das ciências modernas de forma enriquecida. Porém, ao se filosofar sobre o fato histórico, o pesquisador tenta compreender, além da objetividade dos fatos, as subjetividades dos feitos humanos dentro de um processo dialético imbricante do antes e do agora e se projetar para o porvir levando em consideração sempre os preceitos e leituras contextuais historiográficos.

Não tendo como meta a explicação causal, o conhecimento historiográfico parte do princípio de que os acontecimentos não são por acaso ou por predestinação, mas por condicionamento das realidades contextuais do fazer humano. E, por último, o conhecimento histórico, ao mirar a determinação de possibilidades retrospectivas, complementa sua condicionalidade de aproximação da realidade através da lapidação do objeto, e não de explicação e compreensão absolutas.

A historiografia desempenha não somente a criticidade da produção do conhecimento histórico, mas aponta caminhos com cientificidade no fazer histórico. A historiografia, como ciência da História, busca insistentemente saber quando, por que e em que condições o conhecimento histórico foi e é produzido, levando em consideração os contextos e seus respectivos acontecimentos, os fatos históricos e os sujeitos envolvidos no processo.



CAPÍTULO 2
HISTÓRIA ORAL, MICRO-HISTÓRIA
E FONTES

Neste texto, implementamos uma análise a respeito da relação entre a produção da História escrita com a História oral e desta com outros recursos afins. Como nos tópicos anteriores e seguindo uma trilha estilística neste trabalho, lançamos algumas indagações para que sirvam de caminhos a serem considerados e refletidos.

No decorrer da produção do conhecimento histórico, o pesquisador se utiliza de inúmeros recursos para poder chegar ao seu objetivo. Diversos e enigmáticos caminhos são trilhados para que as fontes sejam alcançadas e analisadas minuciosamente para, ao final, servirem à pesquisa pretendida. Nesse sentido, o uso da História oral tem sido, pelo menos nas últimas quatro ou cinco décadas, um dos recursos metodológicos indispensáveis nas produções das pesquisas históricas e outros segmentos do gênero. Mas há de se frisar que nem sempre o recurso da oralidade foi usado e reconhecido como ferramenta indispensável para as pesquisas ditas de cunho científico. O uso da História oral, como recurso credibilizado para a construção de pesquisas, sobretudo no âmbito da História, nem sempre foi assim.

A denominação ‘história oral’ é ambígua, pois adjetiva a história, e não as fontes – estas, sim, orais. A designação foi criada numa época em que as incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvo de críticas ácidas do mundo acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, a conceder-lhes *status* institucional. No embate que se seguiu, pela demarcação e aceitação do

novo campo de estudos, o adjetivo ‘oral’, colado ao substantivo ‘história’, foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar-lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo em que lhe afirmavam o caráter histórico. Hoje, a designação ‘história oral’ tornou-se de tal forma difundida e aceita – o ‘atestado visível da identidade de seu portador’, a que se refere Bourdieu, a propósito de nomes, neste volume – que nos pareceu secundário reabrir a disputa em torno dela; outras questões, mais substanciais para o momento, permanecem ainda mergulhadas em confusão. (AMADO; FERREIRA, 1998, p. 12).

A História oral é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que, de uma forma ou de outra, deles tomaram conhecimento. Trata-se de testemunhos de seres vivos que, ao serem interpelados, discorrem narrativamente a respeito do que sabem sobre certos acontecimentos, pessoas, locais, instituições, governanças e sobre tantos outros assuntos. Esses testemunhos são exclusivos, únicos, e servem como medula para o trabalho de investigação sobre o qual o pesquisador se dedica e busca com intensidade descobrir verdades.

- o testemunho oral representa o núcleo da investigação, nunca sua parte acessória; isso obriga o historiador a levar em conta perspectivas nem sempre presentes em outros trabalhos históricos, como, por exemplo, as relações entre escrita e oralidade, memória e história ou tradição oral e história;
- o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que, às vezes, não têm como ser en-

tendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu, inclusive, que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos; • na história oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultados do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito e objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação; • a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; [...] o fato de a história oral ser largamente praticada fora do mundo acadêmico, entre grupos e comunidades interessados em recuperar e construir sua própria memória, tem gerado tensões, pois as perspectivas, os objetivos e os modos de trabalho de acadêmicos e não acadêmicos podem diferir muito; essa pluralidade (uma das marcas da história oral em todo o mundo), quando aceita, pode gerar um rico diálogo, raramente presente em outras áreas da história; • a narrativa, a forma de construção e organização do discurso (aí compreendidos tanto o estilo, na acepção de Peter Gay, quanto aquilo que Paul Veyne chamou de 'trama' e Hayden White de 'urdidura do enredo') são valorizadas pelo historiador, pois, como lembrou Alessandro Portelli, fontes orais são fontes narrativas [...]. (AMADO; FERREIRA, 1998, p. 14-15).

Sob o crivo de uma hermenêutica acurada, as narrativas orais, além de funcionarem como a seiva peculiar da História

oral e servirem ao trabalho investigativo do pesquisador, elas convidam a um infundável relacionamento com outras aporias discursivas, formando concatenadamente um discurso harmônico, diversificado, eclético e abrangente, com trama e enredo envolventes. A História oral é, desse modo, a extração das informações contidas na Memória que servem de orientação e transmissão do legado cultural de geração em geração. Assim, é racional afirmarmos que a História oral entra no cenário desde que o homem surge na Terra.

Certamente a oralidade, ao lado dos sinais e gestos, desde os tempos primitivos, serviram como os principais canais de ensino-aprendizagem para a sobrevivência e desenvolvimento do ser vivente. A oralidade funciona como mola mestra de transmissão e aquisição da cultura desde as comunidades primitivas até hoje, especialmente nas coletividades sem escritas e iletradas.

No Ocidente, a História oral tem, em seu primeiro momento, a função de narrar os feitos e os fatos mitológicos dos deuses, heróis e heroínas supostamente ativos e detentores do poder e do destino humano. Porém, com o passar dos tempos e o advento da escrita, a oralidade teve seu campo de atuação estendido por meio da literatura poética e coisas do gênero. Contudo, na Grécia do século V, surge a figura do grego Heródoto de Halicarnasso, que inicia uma mudança de gênero e atores da História oral, realizando os primeiros trabalhos de investigação histórica. Heródoto caminha por várias localidades, quem, através das narrativas orais preservadas nas memórias, escreve com o *status* de gênero histórico sobre as façanhas dos seres mortais gregos ou bárbaros.

A história, como modo de discurso específico, nasceu de lenta emergência e sucessivas rupturas com o gênero literário, em torno da busca da

verdade. Aquele que, durante muito tempo, foi apresentado como o verdadeiro mentor, Heródoto, encarna bem essa tensão de uma escritura muito marcada por seu lugar de origem, o da Grécia do século 5º a.C., mas que designa, todavia, um projeto em ruptura: o do nascimento de um gênero novo, a história [...]. Heródoto inova efetuando vários deslocamentos decisivos, que permitem a emergência do gênero histórico. Na verdade, celebra-se não mais a lembrança das grandes façanhas, mas procura-se a conservação na memória daquilo que os homens realizaram, glorificando não mais os grandes heróis, mas os valores do coletivo dos homens, no quadro das cidades [...]. (DOSSE, 2003, p.13-14).

Há, nesse interregno de transição do *aedo* (poeta contador de lendas e de glórias imortais) ao *histor* (encarregado de registrar as ações do homem no tempo e espaço), a mudança significativa de foco para a História: “[...] própria da operação historiográfica. Ele dá lugar a um regime de historicidade no qual o passado imbrica-se no presente [...]” (DOSSE, 2003, p. 15) através das narrativas orais daqueles ou daquelas que são interpelados pelo *histor*. Desse modo, a oralidade vivifica e re-vivifica as atividades humanas. Ressalte-se que, nesse período, o objeto da História era a narrativa. Aliás, a História é:

[...] uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e nessa síntese da narrativa é tão espontânea quanto à da nossa memória, quando

evocamos os dez últimos anos em que vivemos.
(VEYNE, 1998, p. 18).

Sem dúvida, a matéria-prima da História oral são as narrativas que sempre estiveram presentes em todas as épocas históricas contando, de uma forma ou de outra, as ações e/ou omissões humanas, sobretudo das camadas populares, dominadas, exploradas, escravizadas, vencidas, das mulheres e também de seus algozes. De fato, existe uma relação de dependência da História em geral com a História oral, e ambas são alimentadas pelas Memórias, seja a Memória “oficial”, seja a Memória “subterrânea” e/ou “marginalizada”, sendo estas últimas “[...] que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e que “[...] afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p. 3; 15). Essas assertivas de Pollak (1989) fazem lembrar que a “[...] história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória” (ROUSSO, 2002, p. 95).

O que está em jogo entre essas Histórias e Memórias é a diferença no sentido e na forma de registrar oficialmente os feitos e fatos dos protagonistas. Os assentamentos oficiais dessa História estiveram e ainda estão sempre crivados das vontades dos que ditam as regras. O fato é que, devido à imensa possibilidade de poder abarcar os registros de forma universal sobre os mais variados assuntos e estar disponível nas memórias dos envolvidos direta ou indiretamente, rememorando os mais amplos acontecimentos, máxime das grandes massas destituídas dos palcos das governanças, a História oral sempre foi considerada uma via de somenos importância ou de credibilidade duvidosa. Essa situação tem seu agravamento mais intenso ainda com o advento da sacralização da Ciência e das

fontes escritas no século XIX, do ideário de uma História positivista desaguando até meados do século XX (XAVIER, 2010).

A História oral trabalha com entrevistas a pessoas sobre aquilo que o pesquisador quer saber e registrar, seja de interesse pessoal, seja de interesse institucional. Essas entrevistas são efetivadas em três modalidades: estruturadas ou fechadas, semiestruturadas ou semiabertas e não estruturadas ou abertas. Nas entrevistas estruturadas ou fechadas, o entrevistador dispõe de um roteiro preestabelecido acerca do que quer saber do entrevistado. Este, por sua vez, não tem a possibilidade de expressar suas opiniões de forma liberta, ficando a opção extremista entre o sim e o não, o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, ou seja, ou uma ou outra opção. Quando a modalidade de entrevista pautar-se pelo caráter semiestruturado, existe também um roteiro, embora menos rígido do que na entrevista estruturada. Nesse caso, o entrevistado opera entre uma ou outra opção, podendo, ao final, justificar sua resposta. No caso da entrevista ser na forma não estruturada ou aberta, não existe roteiro previamente estabelecido, e o entrevistado tem a opção de se expressar de forma liberal e espontânea, da maneira que lhe convier (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

Vale ressaltar que, na produção e captação das verdades ou realidades por meio da História oral, sua validação é auxiliada com outros tipos de fontes, tais como: fontes escritas e/ou visuais. Pode ser tomada a partir de três perspectivas de abordagens: História oral como metodologia, como técnica e como disciplina. Como procedimento metodológico, no entendimento de Amado e Ferreira (1998, p. 16):

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho –, tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a

pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática.

Nesse sentido, a História oral metodologicamente, com base na colheita de entrevistas, além de ordenar os trabalhos, serve de intermediação entre a teoria e a prática, apontando variados e, por vezes, novos caminhos e descobertas nos trabalhos de pesquisas em busca do objeto perquirido. Desse modo, a História oral é concebida como:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

É algo significativo e pode ser gratificante ter o privilégio de usar o recurso de entrevistas com pessoas participantes que testemunharam algo ou dele tiveram conhecimento de alguma forma em certo espaço-tempo. Para tanto, faz-se necessária toda uma organização para a gravação de entrevistas com roteiro preestabelecido visando obter o que se quer realmente saber. Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com sedes no Rio de Janeiro e São Paulo:

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimen-

tos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa a constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado. É o que faz o Programa Oral do CPDOC.¹

No caso de a História oral ser admitida como uma técnica para os trabalhos de pesquisas, as diretrizes prevaletentes no contexto contemporâneo estão voltadas para os tipos e modos de lidar com o uso de tecnologias instrumentais a serem empregadas, tais como: tipo de aparelhagem sonora, recursos técnicos de gravação, procedimentos técnicos a serem adotados, transcrição e organização dos acervos. Conforme Amado e Ferreira (1998, p. 12):

Alguns defensores dessa posição são pessoas envolvidas diretamente na constituição e conservação de acervos orais; muitos são cientistas sociais cujos trabalhos se baseiam em outros tipos de fontes (em geral escritas) e que utilizam as entrevistas de forma eventual, sempre como fontes de informação complementar. Esses nem sempre defendem conscientemente a ‘postura técnica’; às vezes, tal opção é resultado do tipo de relação que mantêm com a história oral (atendimento a necessidades específicas de pesquisa ou deveres profissionais). A essas pessoas, entretanto, somam-se as que efetivamente concebem a história oral como uma técnica, negando-lhe qualquer pretensão metodológica ou teórica [...].

Essa é uma postura preconceituosa e desmerecedora da importância da História oral na produção de pesquisas. Consi-

¹ Disponível em: <[http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia oral](http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia%20oral)>. Acesso em: 5 jul. 2013.

derar as fontes orais (as narrativas) como meras informações complementares, relegando-lhes a uso por acaso, é desconhecer sua incomparável serventia para preencher as incontáveis lacunas que a História escrita, muitas vezes, apresenta.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem [...]. Se as fontes orais podem de fato transmitir informações 'fidedignas', tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado. (THOMPSON, 1992, p. 17; 29).

Não dar crédito às fontes orais e seu valor para o trabalho de pesquisa científica é negar as inúmeras possibilidades de novos horizontes historiográficos que a História oral proporciona na construção das pesquisas científicas nas ciências humanas como um todo e, em particular, na História.

No âmbito da terceira perspectiva de abordagem, que diz respeito à História oral como disciplina, esta leva em consideração a produção historiográfica que possui no bojo das fontes orais a subjetividade do ser social e sua interação com o meio vivido socialmente. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento, a partir da oralidade, entrelaça-se com outros gêneros de estudo dos humanos, tais como: a Antropologia, a Etnologia, a Etnografia, a Arqueologia e outras vertentes do gênero. Consoante o pensamento de Amado e Ferreira (1998, p. 8):

Os que postulam para a história oral *status* de disciplina baseiam-se em argumentos comple-

xos, por vezes contraditórios entre si. Todos, entretanto, parecem partir de uma ideia fundamental: a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; este conjunto, por sua vez, norteia as duas outras instâncias, conferindo-lhes significado e emprestando unidade ao novo campo do conhecimento [...].

Como disciplina, a História oral dispõe de técnicas de investigação, métodos de pesquisa, definição de conceitos e um objeto de estudo delimitado com tempo e espaço previamente vislumbrados. Como nos informa o professor Gisafran Jucá (2003, p. 30-31), a caminhada através da História oral por meio de diferentes sujeitos nos proporciona uma visão mais abrangente e elucidativa sobre os conceitos de representação social, memória, narrativa e cultura, “[...] que nos permitem mergulhar a fundo no real teor da temática escolhida, pois contribuem para fundamentar e melhor explicar o conteúdo apresentado, envolvendo diferentes agentes [...]”.

Acrescente-se às três perspectivas supracitadas uma outra possível, a saber: a dos(as) que postulam ou defendem a História oral como uma área de conhecimento autônoma, capaz de produzir conhecimentos independentemente de amarras epistemológicas, em diferentes campos (MEIHY, 2007).

Entretanto, é racional mencionar que o reconhecimento da contribuição da História oral como uma alternativa de entender e melhor explicar a realidade da “aventura humana” (MARTINHO RODRIGUES, 2003) não se consolidou repentinamente. A retomada das fontes orais na construção das pesquisas científicas, especificamente em História, em meados do século XX, não se deu de forma repentina e/ou consensual.

Há de se registrar que, mesmo com o advento dos *Annales* (1929) e da *École Pratique des Hautes Études* (1948), propondo-se a trabalhar com a História dos homens comuns, inicialmente viam com certa desconfiança os testemunhos orais extraídos das fontes memoriais, atribuindo maior credibilidade, na construção histórica, às fontes escritas (BURKE, 1997).

Essa herança esteve por muito tempo arraigada e disseminada na antiga ideia de que a História válida é somente aquela baseada nas fontes escritas, o que seria afirmar só existir História a partir do conhecimento da escrita (cerca de 3500 a 4000 a.C.). “Sem querer menosprezar as demais fontes, é deixando-se envolver pela força da oralidade que nos conscientizamos acerca de algo revelador: sem o falar, a escrita seria impedida de se revelar [...]” (JUCÁ, 2003, p. 84). Sem o reconhecimento da oralidade como fonte, toda produção humana anterior aos códigos escritos é desprovida de História e, portanto, não tem valor histórico, independentemente de suas fontes constituidoras. Seria descartar a utilização da Memória como um palácio onde a História encontra fontes inesgotáveis de conhecimento, através do recurso metodológico da História oral.

Ao propor abordar a história da História oral no período referendado, Martinho Rodrigues (2003) faz alusão a quatro distintos períodos ou a quatro gerações com características peculiares a cada uma delas em relação à História oral. A primeira geração “[...] queria compilar material para historiadores futuros, fontes para os biógrafos vindouros [...]”. A segunda geração não aceitava as fontes orais como fontes apenas complementares da História. “[...] A proposta agora era fazer uma outra história, marcada pela afinidade com a Antropologia [...]”. A terceira geração tinha como característica peculiar “[...] certo tom de manifesto em sua produção [...], já que esta pre-

tendia ser mais do que uma simples coleta de material para estudos posteriores [...]”. Por último, a quarta geração, que “[...] é fortemente influenciada pelo pós-modernismo, ensejando um nítido reforço da subjetividade. Assim, a história oral associa-se intimamente à subjetividade, ou até identifica-se a ela [...]” (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p. 13-14).

A primeira geração da História oral, na ausência de fundamentação teórico-metodológica, situa-se no realce dos líderes notáveis no âmbito da política, especificamente os líderes resistentes da Segunda Guerra Mundial e da Revolução Mexicana. A segunda geração prima por uma outra História; diferentemente da História vigente, constitui-se de uma “[...] história militante e à margem do mundo universitário [...]”, em defesa das minorias, dos vencidos, dos marginalizados, dos iletrados, etc. A terceira geração implementa uma empreitada rumo a uma História oral como disciplina teórica, “[...] já que esta pretendia ser mais do que uma simples coleta de material para estudos posteriores [...]”, sendo auxiliada pelos estudos antropológicos e etnográficos. A quarta geração tem uma ampliação significativa voltada para as pesquisas com as fontes orais, visando perscrutar com aprofundamento a relação subjetiva, sobretudo dos narradores entre “[...] a história vivida e a tentativa de pensar, explicar, compreender e conferir foros de ciência ao estudo da história vivida [...]” (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p. 13-14).

As narrativas e os relatos orais como fontes

O emprego da História oral acolhe as narrativas como fontes visando compreender os acontecimentos passados, os quais são interpretados ao lado de outras fontes. As entrevistas são direcionadas e estimuladas aos participantes através

de interrogações sobre o objeto investigado dentro de certo contexto. Às narrativas dos entrevistados são juntados documentos biográficos, autobiográficos e memórias diversas na tentativa de compreensão concreta do vivido, experimentado.

Com efeito, durante muito tempo, as fontes orais sofreram discriminação como fontes suspeitas e desacreditadas, como fontes sem legitimidade plena para as pesquisas científicas. Apesar de alguns feixes reflexivos para o despontar da História oral como linguagem da História terem ocorrido da virada do século XIX para o século XX, o uso das fontes orais de maneira acadêmica é recente, haja vista que:

Até alguns anos atrás, o uso da narrativa era a marca definidora do tipo de história reconhecido pelos profissionais das ciências sociais como positivista, e os objetos de estudo se limitavam à ação dos ‘grandes vultos’ da história. Nessa perspectiva, tal narrativa era fruto do enaltecimento de uma elite reconhecida como responsável pela condução do processo histórico e as fontes consultadas restringiam-se aos documentos oficiais e nem os jornais eram considerados fontes dignas de confiança, por retratarem o perfil e apresentarem as ideias definidoras de um determinado grupo político ou religioso. Hoje, os jornais constituem uma valiosa fonte de compreensão dos temas estudados, considerando a posição ideológica dos seus dirigentes e as diversas colunas ou subdivisões, em que são apresentadas suas reportagens, destacando-se o editorial e alguns artigos divulgados. (JUCÁ, 2013, p. 123).

Com efeito, o avanço da utilização dos recursos orais em pesquisas acadêmicas deu-se com a elasticidade dos objetos a serem historiografados iniciada com a Escola dos *Annales* na França em 1929 (BURKE, 1997) e com o surgimento da cog-

nominada Nova História, suas novas temáticas e suas novas abordagens com uma visão mais amadurecida do pós-guerra (1945), aliada ao desenvolvimento tecnológico com o advento do gravador. Porém, como observa Jucá (2013, p. 124):

Mesmo com a renovação teórico-metodológica dos *Annales*, a princípio a narrativa não foi valorizada, quando a longa duração [...] atraía a atenção dos pesquisadores. Além disso, mais pesava como embargo ao reconhecimento da narrativa a sua associação constante, que lhe era atribuída, como definidora da persistência do legado interpretativo da história positivista.

Desse modo, a concepção desprestigiadora das fontes orais somente começa a mudar logo após o término da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos da América (EUA), com a criação de um projeto inovador e ousado voltado para a análise das fontes orais na Universidade de Columbia, em Nova Iorque (GRELE, 2001).

A partir de então, a História oral começa a ganhar um novo *status*, iniciando seu reconhecimento como propulsora de fonte merecedora de credibilidade e como um recurso metodológico de importância ímpar na construção da História local, do cotidiano, das mentalidades, enfim, da Micro-História. Desse modo:

O que antes era menosprezado como temática de um estudo histórico, tornou-se reconhecido como um objeto revelador dos contrastes históricos e da ampliação dos temas e agentes neles envolvidos, permitindo ao pesquisador ampliar seus horizontes e melhor embasar suas proposições com as práticas interdisciplinares indicadas [...]. Diante das mudanças registradas, a 'História Oral' se apresenta como uma opção

metodológica, diferenciada de uma área específica das Ciências Sociais, considerada autônoma, uma vez que os conceitos definidos como fundamentos de sua adoção são marcados pela inter-relação de diferentes campos de pesquisa nas ciências humanas. (JUCÁ, 2013, p. 122).

Essa postura em relação ao reconhecimento da História oral se dá em virtude da exploração do estudo da Memória como constituidora de uma relação indissociável do passado com o presente e aquilo que o professor Martinho Rodrigues (2003) denominou de “antropologização” da História. Com isso:

A ‘historicização’ de outros estudos, *mutatis mutandis*, enseja a fertilização da pesquisa humanística, com as chegadas que poderão advir de tal conúbio. A história oral tem sido a via pela qual se tem dado a aproximação referida. O caminho não é propriamente novo, nem chega a ser familiar a todos os círculos acadêmicos que ultimamente o percorre, razão pela qual impõe o exame, ainda que aligeirado, dos desafios que nos esperam ao longo da promissora senda que é a História e, em particular, a história oral [...]. A reintrodução de fontes orais, ao arrepio da forte tradição documentalista, escrita, não se fez sem resistência. Os meios que a tecnologia colocou à disposição do pesquisador constituem outro aspecto de relativa importância para a história da história oral. (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p. 11; 13).

No Brasil, a utilização da História oral como metodologia somente ocorre a partir da década de 1970. Conforme o CPDOC:

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC. A partir dos anos de 1990,

o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, reúne-se periodicamente em encontros regionais e nacionais e edita uma revista e um boletim. Dois anos depois, em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e também edita uma revista e um boletim. No mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre história oral. Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.²

Mesmo sendo apontada como introduzida no Brasil na década de 1970, a utilização da História oral como metodologia de produção de pesquisas científicas somente tem expressão a partir da década de 1990, período em que têm início os grandes encontros regionais e nacionais vinculados a outras entidades internacionais com publicações de cunho científico regulares.

Embora sua introdução no Brasil date dos anos 70, somente no início dos anos 90 a história oral experimentou aqui uma expansão mais significativa. A multiplicação de seminários e a incorporação pelos programas de pós-graduação em história de cursos voltados para a discussão da história oral são indicativos importantes da vitalidade e dinamismo da área. Por outro lado, o estabelecimento e o aprofundamento de contatos com pesquisadores estrangeiros e com programas de reconhecido mérito internacional, propiciados pelos encontros e seminários, criaram canais importantes para o debate e a troca de experiências. (AMADO; FERREIRA, 1998, p. 9).

² Disponível em: <[http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia oral](http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia%20oral)>. Acesso em: 5 jul. 2013.

Com efeito, não é mais condizente o pesquisador descreditar, desprezar ou fazer mau uso da História oral, sobretudo em pesquisas cujas fontes escritas são escassas. Conforme Thompson (1992, p. 25):

A história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto conteúdo, como finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação [...]; pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Todavia, ao fazermos uso da metodologia das fontes orais em um trabalho de pesquisa, faz-se necessário atentarmos para algumas problemáticas pontuais ou recomendações metodológicas. A primeira problemática está inserida na questão do tempo no qual o sujeito social esteve inserido ou que dele tenha a capacidade de rememorar algo como testemunha ou participe do vivido. Nessa ótica, a História oral:

[...] apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos. (ALBERTI, 1989, p. 4).

Além da problemática do tempo, a utilização das narrativas orais na construção histórica necessita de alguns cuidados, como definição do que se quer saber sobre o objeto investigado, seletividade nas falas, fidedignidade às entrevistas, número de pessoas entrevistadas e montagem concatenada

das ideias narradas com as concepções teóricas. Esse fato pode se constituir em obstáculo, especialmente para os principiantes nas pesquisas científicas. Como adverte Jucá (2013, p. 123), “O grande desafio, para o pesquisador principiante, na elaboração de um trabalho acadêmico, é saber associar o emprego da narrativa e da fundamentação teórica ao longo da abordagem apresentada”.

Poderíamos propor e citar, neste momento, uma linha metodológica que denominaríamos de “hermenêutica dialética das narrativas”. Por meio dessa trilha, os relatos ouvidos são organizados dentro de uma trama textual, “[...] que se desenrola através dos seus atores [...]” (MAGALHÃES JUNIOR; VASCONCELOS, 2003, p. 39) dentro de um movimento de ida e vinda do oral para o escrito, do geral para o particular, e vice-versa, e do presente para o passado e deste com olhos fincados no que há de vir ou no que esperamos que venha. Graças ao recurso da História oral e seu conteúdo, as narrativas, os “anônimos”, podem e devem ganhar suas devidas identificações, feitos e fatos em seus respectivos contextos.

Micro-História

A Micro-História é uma das inúmeras formas de se abordar as pesquisas no âmbito historiográfico. As pesquisas com o uso da Micro-História têm-se tornado intensas e mais exploradas nas mais diversas áreas da produção do conhecimento humano, pois tal recurso, apesar de despontar a partir de uma fonte ou enunciado, qualquer que seja sua dimensão, impulsiona o pesquisador a perscrutar uma diversidade imensurável de proposições e ideias, desnudando um universo holístico e eclético revelador de informações e inúmeras possibilidades de abordagem sobre um dado ou pensado objeto de estudo.

O campo de estudo relacionado à abordagem micro-histórica é relativamente novo e sua exploração, sobretudo no Brasil, é recente, pelo menos na forma de pesquisas científicas com fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos definidos. O desabrochar para essa metodologia de pesquisa está diretamente vinculado com um grupo de pesquisadores italianos de Ancona e sua produção intelectual inicial publicada na revista *Quaderni Storicidella Marche*, de 1966-1969, que germinou de forma mais elástica e definida na produção sequente, denominada de *Quaderni Storici de Ancona e Bologna*, de 1970, e se espalhou mundo afora. Nesse sentido, a origem da Micro-História situa-se:

[...] num contexto geral de discussões em torno da história social, da etno-história e da busca pela interdisciplinaridade nas ciências sociais. Nesse contexto, as mudanças de perspectiva acompanharam a entrada de novos pesquisadores, como Pasquale Villani, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Poni, Carlo Ginzburg, entre outros. Já em 1978, a micro-história emergia como título de um número dos *Quaderni Storici*. Segundo Espada Lima, a partir do ingresso desses novos integrantes, foi possível a configuração dos elementos do debate sobre a *microstoria*, expresso na centralidade da história social, dos estudos de famílias e comunidades e da apropriação de perspectivas teóricas oriundas do contato com a antropologia histórica. O objetivo era descentrar a história italiana, estudar o local, o regional, o nacional e transnacional, com novos personagens, problemas e métodos, numa visão mais atenta à heterogeneidade, às disputas e à diversidade de escalas de análise. O interesse pelo local e pelas áreas circunscritas envolvia a comparação com casos análogos: aqui já havia uma crítica ao *tempo longo* de Braudel, propon-

do-se a articular o tempo longo e o grande espaço geográfico com as dinâmicas do tempo curto e dos eventos políticos mais próximos à intervenção dos sujeitos sociais. Para além da influência dos *Annales*, da análise serial, da etno-história, da demografia e da antropologia histórica, é possível perceber, nas páginas da revista, a centralidade da história social (nas prosopografias ou biografias coletivas, uma prosopografia *a partir de baixo*, privilegiando a história das pessoas comuns), na qual se colocavam em cena outros sujeitos sociais e novos paradigmas de análise. Os novos sujeitos sociais, mulheres, estudantes, migrantes, famílias, sexualidade, maternidade, questões marginais, emergiam nos movimentos sociais e nas preocupações dos historiadores e cientistas sociais. (LIMA, 2006, p. 236).

O recurso teórico e epistemológico da Micro-História contém em seu âmago uma produção historiográfica circunscrita, direcionada para pesquisas do gênero biográfico, história de vida, autobiografias e histórias de pessoas comuns e/ou sujeitos anônimos da História, em contraposição à tradição das pesquisas históricas universalizantes de longos períodos e de extensos espaços cunhados por Braudel (2002). A Micro-História desponta como mais um recurso da História cultural, destacando a importância das pesquisas locais e regionais e fazendo conexão e construção do macro com o micro por meio de microanálises em escalas minúsculas e singulares, compondo um campo inter e transdisciplinarizado (LEVI, 1998). Em razão de seu surgimento peculiar vinculado a um grupo de estudiosos e de sua recente expansão e utilização nas pesquisas historiográficas:

A Micro-História é um campo relativamente recente na Historiografia e ainda hoje gera muitas

polêmicas com relação às suas possibilidades de definição. Uma questão complicadora é que a Micro-História começou a desabrochar com um grupo muito específico de historiadores italianos, que tem até os dias de hoje publicação própria (os *Quadernistorici*), e por isto não é raro que se confunda a Micro-História – enquanto nova possibilidade de abordagem historiográfica – com este grupo. Mas veremos a seguir que a Micro-História merece ser tratada de maneira mais ampla, como um novo âmbito de possibilidades historiográficas, e não como uma corrente ou escola dentro da historiografia. O olhar micro-historiográfico, podemos sustentar, pode ser conectado aos mais distintos aportes teóricos, e é assim que ele tem aparecido, inclusive na historiografia brasileira das últimas décadas. (BARROS, 2004, p. 11).

A escolha da abordagem micro-histórica, pelo visto, não reduz a utilização dos sustentáculos teóricos e, com isso, não limita as pesquisas historiográficas a um campo unilateral ideológico ou telegraficamente estabelecido por um grupo, escola ou corrente de pensamento singular. Como todos os ramos de pesquisas de cunho científico, com a Micro-História não é diferente, pois esta tem seu objeto a ser explorado, e esse objeto não é único nem singular ou enrijecido, haja vista que:

O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser, desta maneira, o espaço microrre-cortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência (por exemplo, um crime) ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que está disposto a examinar. Se ele elabora a biografia ou a ‘história de vida’ de um indivíduo (e fre-

quentemente escolherá um indivíduo anônimo), o que o estará interessando não é propriamente biografar este indivíduo, mas sim, os aspectos que poderá perceber através do exame microlocalizado dessa vida. (BARROS, 2004, p. 13).

Conforme o autor supracitado, o objeto a ser definido nas pesquisas com a Micro-História não deve ficar restrito a um território físico delimitado, pois, ao analisarmos as ações e sentirmos o cheiro da “aventura humana” em qualquer parte em cima deste chão que pisamos e sentamos, também espalhamos nossas representações nas mais variadas direções à procura de encontrarmos ou preenchermos nossas subjetividades interiores que somente cada sujeito de carne e osso é capaz de entendê-las nas profundezas das entranhas misteriosas de cada ser vivente. A “aventura humana” na Terra comporta uma pluralidade de sentidos e representações que se aproxima e se afasta de nossa limitada visibilidade palpável. É na busca de procurar ver além da imagem aparente que a Micro-História lança seus raios penetrantes, na tentativa de captar significações até então invisíveis aos olhos da longa, larga e metódica História. Para tanto, a Micro-História instala seu aparelho de longa visão, fazendo com que as minúsculas partes materiais estendam seus tentáculos adormecidos, com vistas a alcançar uma macrocompreensão do sentido do mundo real e suas infundáveis transportações.

Da mesma maneira, assim como a Micro-História não deve ser confundida com a História regional ao examinar eventualmente um espaço microrrecortado, também não deve ser confundida com o chamado ‘estudo de caso’ ao estudar uma prática social ou uma ocorrência, e nem ser confundida com a Biografia histórica ao examinar uma ‘vida’ ou uma trajetória individual.

Sempre que toma estes objetos – microlocalidade, prática social, ocorrência histórica, trajetórias individuais entrecruzadas ou vida individual –, o micro-historiador está no encaixe de algo mais do que estes objetos em si mesmos. A prática micro-histórica não deve ser definida propriamente pelo que se vê, mas pelo modo como se vê. Para utilizar uma metáfora conhecida, a Micro-História propõe a utilização do microscópio ao invés do telescópico [...]. De igual maneira, a Micro-História procura enxergar aquilo que escapa à Macro-História tradicional, empreendendo, para tal, uma ‘redução da escala de observação’ que não poupa os detalhes e que investe no exame intensivo de uma documentação. (BARROS, 2004, p. 154).

O advento das novas perspectivas teórico-metodológicas, proporcionadas sobretudo pela “História das mentalidades”, com o ímpeto da Nova História Cultural e seus novos domínios de investigação, conciliados com a fidedignidade aos princípios da História social, possibilitou ênfase nas representações dos inúmeros sujeitos sociais. A História das mentalidades, ou Psicologia histórica, surge e/ou ressurgiu como “[...] estudo das *utensilagens* mentais que o domínio de uma história [...] delimitava-se um novo campo, distinto tanto da antiga história intelectual literária como da hegemônica história econômica e social [...]” (CHARTIER, 2002, p. 14-15).

A história das mentalidades, ou, ainda, a história da cultura, procura reencontrar com o passado depois de um longo período de negação dos referenciais tidos como pouco empenhados. Inicia-se um reconhecimento [...] histórico onde retomamos antigos caminhos abertos pelo historicismo alemão. Ao mesmo tempo, assistimos a um aprofundamento das discussões sustenta-

das pela análise das formas de linguagem. Cresce em importância a discussão sobre o gênero narrativo para o estudo de configurações historicamente determinadas. (SILVA, 1991-1992, p. 18).

Mais tarde, por meio da abordagem da Micro-História e do recurso das narrativas, essa abordagem historiográfica “[...] abriu novas perspectivas [...], retomando o reconhecimento do valor da narrativa como um apoio contínuo nas produções elaboradas, ampliando as perspectivas de aproximação e troca de experiências [...]” (JUCÁ, 2013, p. 122), no âmbito das ciências humanas, especificamente no campo da História. Com efeito, na virada da década de 1920 para a década seguinte, surge, sobretudo na França:

[...] uma nova forma de se pensar as questões historiográficas, identificada como História das Mentalidades. Essa nova forma de se interpretar os fatos históricos buscava fugir da história historicizante: uma história que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas, tais como: a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e, sobretudo, a sociologia [...]. Entretanto, muitos críticos vão se insurgir contra os defensores da História das Mentalidades. A mais comum e corrosiva das críticas formuladas é a de que a História das Mentalidades torna multifragmentado o seu objeto de estudo [...]. (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 18).

Como a própria designação define: “História das Mentalidades” está vinculada com o singular, o subjetivo, o coloquial, o micro, o sentido, o vivido, o experimentado, aquilo que talvez tenha passado despercebido no âmbito da História estruturalista, metódica e estética, mas que jamais foi retirado das memórias dos sujeitos sociais envolvidos em seus respectivos

contextos. É essa Memória que possibilita e impulsiona o historiador ao uso da Micro-História como recurso metodológico capaz de “[...] romper com a prática calcada na retórica e na estética [...], na busca de uma descrição mais próxima do comportamento humano [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 22-23), “[...] trazendo à tona, além dos objetos submetidos à consagrada racionalidade, longe dos sentimentos humanos, as antes temidas expressões das “culturas, sensibilidades e sociabilidades [...]” (JUCÁ, 2013, p. 122). Certamente a:

[...] Micro-História visualiza peculiaridades não observadas, ou seja, a busca do singular, a possibilidade de verticalizar, ou num outro sentido, personalizar um estudo, podendo chegar, assim, tão próximo em relação à vida de uma única pessoa e de seu contexto social. Mais próximo sem, contudo, pretender estender suas explicações a outros contextos que não o que está sendo focalizado. O tom, no mais das vezes, das obras micro-históricas é próximo ao coloquial, permitindo que não iniciados possam ler todo um livro sem precisar consultar obras ‘mais gerais’ no sentido de buscar um entendimento global. A obra micro-histórica é autoexplicativa e, por isso, única. (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 23).

A utilização da Micro-História como forma de abordagem nas produções historiográficas significou um avanço de suma importância para as pesquisas relacionadas com a educação, seus assuntos cotidianos e personagens, antes relegados ao descaso pela visão da História dita tradicional ou a maniqueísmos cientificistas bitolados nas estruturas estruturantes da historicização universalista. Assim, o uso do recurso da Micro-História trouxe, de maneira ímpar, a perspectiva do

pesquisador de ter a compreensão das realidades contextuais dos sujeitos sociais por meio de uma pequena marca ou de um pequeno relato oral de representação local e chegar a um vasto campo explicativo das realidades gerais.

A produção de pesquisas com o uso da Micro-História, especialmente a partir da década de 1970, encontrou um terreno bastante fértil no âmbito da Memória via História oral com seu conteúdo: as narrativas. E é desse conteúdo, as narrativas, que a História tem sua gênese, muito embora os seguidores da História estruturalista, a exemplo de Karl Marx, Fernand Braudel e há até bem pouco tempo historiadores como Peter Burke, vissem as narrativas como produção para romancistas, literatos e jornalistas, sendo que Burke não mais corrobora ou segue essa visão negativa em relação ao uso das narrativas na produção do conhecimento historiográfico, conforme suas próprias palavras:

Hoje, não estou tão seguro de que exista apenas uma maneira correta de entender o passado e o presente [...]. A leitura de dois livros muito diferentes, de historiadores cujos pais foram romancistas famosos, ajudou a mudar minha opinião: *Walleinstein* (1971), de Golo Mann, filho de Thomas Mann, e *O queijo e os vermes* (1976), de Carlo Ginzburg, filho de Natalia Ginzburg. Um livro é a biografia de um famoso líder militar do século XVII; o outro resgata da obscuridade um moleiro herege do século XVI. O que têm em comum é que contam suas histórias fluente e vividamente, como se os autores estivessem competindo, consciente ou inconscientemente, com seus genitores famosos. De um modo mais geral, historiadores da minha geração vieram a ter maior respeito pela narrativa, e não estamos sozinhos nisto. Entre outros grupos, sociólogos, antropólogos, filóso-

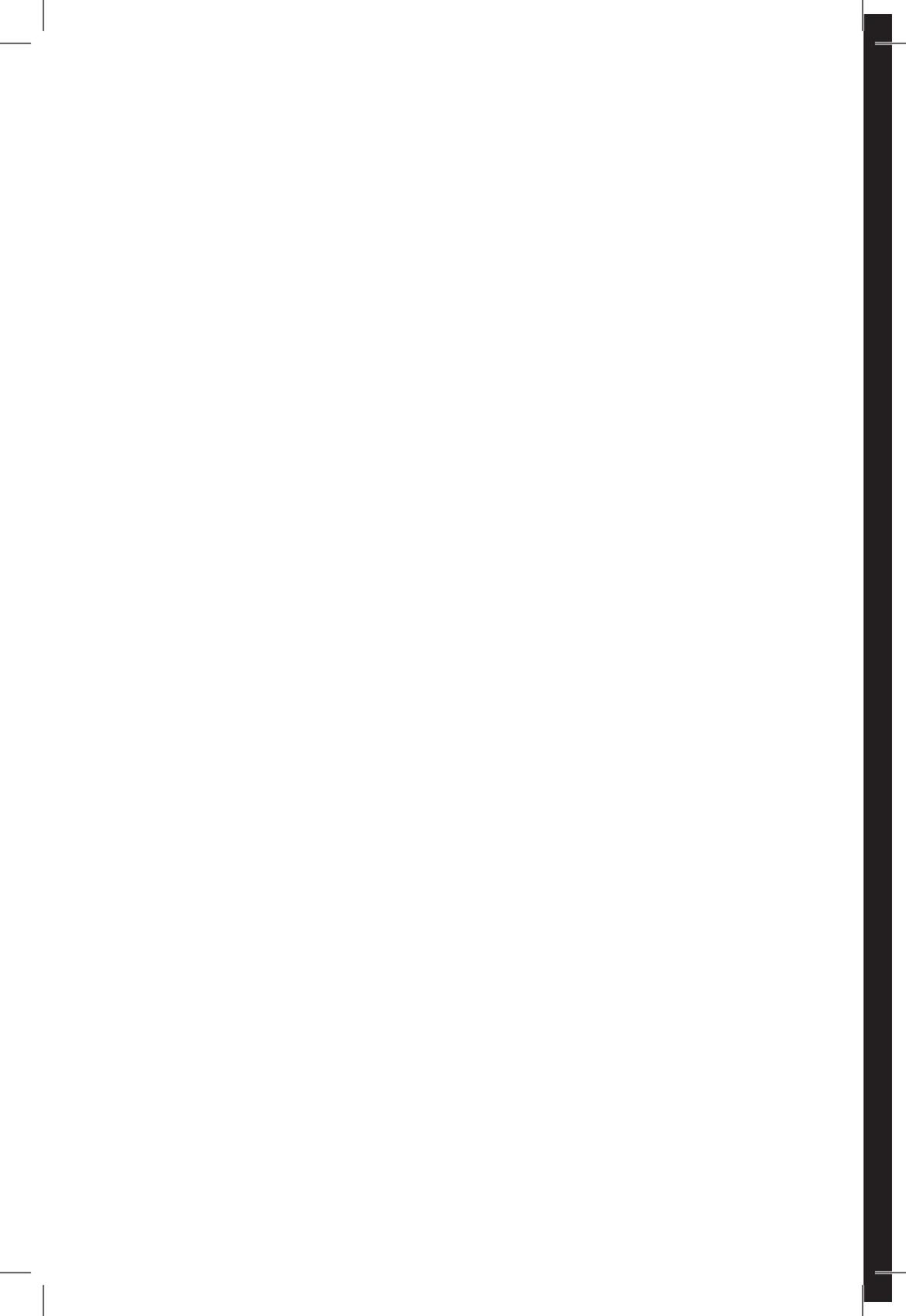
fos, teóricos da política, advogados e médicos também vêm se deslocando na mesma direção. (BURKE, 2009a, p. 302).

Dessa forma, a Micro-História tem seu alargamento e todo um campo fértil para seu desenvolvimento, rumando em busca dos detalhes, do singular, do particular, do local, do imperceptível do ponto de vista da História tradicional, enfim, de tudo aquilo que é subjetivo e pertencente à cultura produzida, sentida, observada, representada, interpretada, guardada, preservada e lembrada quando evocada pela Memória, partindo apenas de uma minúscula realidade para alcançar seus objetivos, através da hermenêutica, de forma ampla, diversa, mas focada na História de sujeitos reais e comuns (LEVI, 1998, 2001; PESAVENTO, 2004; VAINFAS, 2002; VASCONCELOS JÚNIOR, 2006). Na realidade:

Os historiadores [...] estão abandonando a visão olímpica e distanciada dos acontecimentos e a ficção da onisciência que compartilhavam com os romancistas tradicionais e estão começando, como os antropólogos, a pensar em si mesmos como produzindo suas narrativas em parceria com as pessoas cujas histórias estão contando [...]. Em outras palavras, houve um retorno da narrativa aos estudos sociais, mas [...] importantes mudanças ocorreram nesse meio-tempo, tanto na comunidade à qual voltaram como na personalidade dos próprios heróis. Narrativas históricas, sociológicas e legais tiveram de mudar para se adaptar às novas circunstâncias. Afinal, os historiadores radicais da minha geração tinham alguma razão quando atacavam as narrativas tradicionais, que tinham pouco ou nenhum lugar para acontecimentos que não fossem políticos, militares ou eclesiásticos. (BURKE, 2009a, p. 303).

O fato é que, devido às narrativas tradicionais terem tido, durante um longo período, por foco os fatos e feitos dos grandes vultos, também ficaram submersas por um longo tempo e conseqüentemente em descrédito para os historiadores de visão mais crítica sobre a História epopeica.

PARTE II
**MEMÓRIA, HISTÓRIA
E ESQUECIMENTO**



CAPÍTULO 3
MEMÓRIA, HISTÓRIA E ESQUECIMENTO:
DIÁLOGOS E INTERAÇÕES

Há na memória um rio onde navegam / Os barcos da infância, em arcadas / De ramos inquietos que despregam / Sobre as águas as folhas recurvadas. / Há um bater de remos compassado / No silêncio da lisa madrugada, / Ondas brancas se afastam para o lado / Com o rumor da seda amarrotada. / Há um nascer do sol no sítio exacto, / À hora que mais conta duma vida, / Um acordar dos olhos e do tacto, / Um ansiar de sede inextinguida. / Há um retrato de água e de quebranto / Que do fundo rompeu desta memória, / E tudo quanto é rio abre no canto / Que conta do retrato a velha história. (SARAMAGO).

O debate sobre as categorias temáticas em epígrafe tem se tornado fecundo em tempos recentes, sobretudo entre historiadores, memorialistas e arquivistas nos espaços que guardam documentos, relíquias e lembranças de sujeitos sociais das mais diversas produções humanas possíveis. O estudo e as produções bibliográficas sobre essas duas categorias têm se alargado de forma significativa nas recentes últimas décadas. Nesta escrita, o empenho é pautado na discussão sobre a Memória e sua relação peculiar com a História. Em vários espaços, podem-se encontrar marcas, registros e peças que levam aos mais reflexivos pensamentos, capazes de revelar lembranças profundas que, às vezes, podem acalentar a alma, mas também podem afugentar e angustiar o espírito.

Desse modo, as Memórias, quando evocadas, podem reluzir e traduzir uma imensidão de rastros, marcas e pontos que a escrita ofuscou e não se preocupou em registrá-los, ou por menosprezo preconceituoso da História oficial, ou por desconhecimento/irreconhecimento. Nesse sentido, as Memórias

são e sempre serão as guardiãs, construtoras e reconstrutoras da História dentro de um processo interacional. As Memórias a que nos referimos também constituem um construto que parte do individual em um primeiro plano e se consolida como Memória coletiva num plano posterior.

Memória: conceito, tipos e função

Indubitavelmente o reconhecimento da Memória como fonte ímpar para a escrita da História é uma tônica no âmbito das mais diversas produções do conhecimento das ciências sociais e humanas em geral. Esse reconhecimento em relação à Memória é condição primordial para a vivificação permanente de uma História sempre mais genuína e de abrangência bem maior. De fato, “[...] A conexão entre História e Memória tornou-se muito forte e, sem esse elo, a História seria apenas escotismo, ou pura exterioridade se, como Ricoeur, lembrarmos o quanto o presente é afetado pelo passado [...]” (DOSSE, 2003, p. 293).

Diante das provocações e afirmações supramencionadas, iniciamos nosso debate buscando estabelecer o conceito e as várias definições, a começar pelas prescrições de dicionário que fazem menção à Memória como sendo:

Capacidade de adquirir e conservar ideias e imagens. Funções psíquicas que permitem fixar e lembrar conteúdos, sensações, recordações e estados de consciência percebidos no passado e, ao mesmo tempo, representá-los, situá-los no tempo e acessá-los no presente. (QUEIROZ, 2003, p. 173).

Ao virmos ao mundo e nele crescermos, vamos, ao longo de nosso desenvolvimento existencial, aprendendo, guardando e conservando inúmeras coisas em nosso intelecto num instante contínuo do presente-passado. Aprendemos as neces-

sidades básicas e funcionais de manutenção do nosso corpo físico, desenvolvemos a capacidade de interpretar códigos escritos, falados, desenhados e tantas outras atividades. Há uma infinidade de habilidades que conseguimos dominar e utilizar, as quais vão sendo utilizadas gradativamente de acordo com nossa necessidade de sobrevivência. Porém, todas essas aprendizagens só são úteis e utilizáveis se puderem ser lembradas, caso contrário a vida seria um eterno e tedioso recomeço no sentido físico e biológico. Já pensou se cada um desses domínios aprendidos e apreendidos fossem esquecidos em seguida e tivéssemos de reaprendê-los todas as vezes que deles necessitássemos? Imagine se a cada ida à agência bancária esquecêssemos o caminho, a conta e/ou a senha de funcionamento? Reflita se a cada movimento tivéssemos de aprender tudo novamente! Essas e outras reflexões concernentes ao assunto em debate podem ser elencadas.

Esse eterno retorno/reaprender não existe devido a uma grande e indestrutível servicial ancorada em nosso intelecto: a Memória.

[...] Sem a memória, seríamos obrigados a reaprender habilidades e fatos diariamente, como se nunca os tivéssemos aprendido antes [...]. A memória é um processo mental com várias facetas. [...] Pesquisas recentes identificaram três tipos de memória. A primeira diminui com a idade; a segunda mantém-se razoavelmente constante; e a terceira pode melhorar ao longo da vida, segundo afirmam os psicólogos [...]. A memória *episódica* [...]. A memória *implícita* [...]. A memória *semântica*. (CHERNOW, 2004, p. 23-24, grifos nossos).

As características e o funcionamento destes tipos de Memória: episódica, implícita e semântica, segundo o autor men-

cionado, ocorrem da seguinte maneira: a Memória episódica diminui com o tempo e refere-se a episódios ou incidentes passageiros pertinentes a interesses da própria pessoa, tais como: “[...] o cardápio do almoço de ontem, o número do telefone do vizinho, o local da reunião de amanhã, e, é claro, ‘Por que eu vim até a cozinha?’”. Contudo, a Memória implícita “[...] não diminui com a idade, ela permanece mais ou menos constante. É um tipo de Memória motora ou sinestésica [...], que inclui habilidades como digitar, tocar piano, nadar e andar de bicicleta [...]” (CHERNOW, 2004, p. 24). A Memória semântica refere-se ao arcabouço de informações e conhecimento que armazenamos no nosso intelecto no decorrer da nossa vida. “[...] Essa Memória realmente melhora à medida que vivemos e adquirimos mais conhecimento geral sobre o mundo externo [...]” (CHERNOW, 2004, p. 24), a qual nos acompanha até o túmulo.

Os três tipos de Memória acima citados parecem ser equivalentes aos apresentados no estudo clássico *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*, de 1896, do filósofo francês Henri Bergson. Nesse sentido, traçando um breve comparativo entre as duas concepções, a primeira Memória, a episódica, é constituída por lembranças que estão na consciência, são iluminadas por esta (pela consciência) em episódios esporádicos associativistas que fazem rememorar algo fortuitamente. É a Memória-Imagem ou associativa.

A segunda Memória, a implícita, refere-se ao total de lembranças solidárias e automatizadas com o corpo (sistema sensorio-motor). Essas lembranças são atualidades em forma de ações e não representam acontecimentos específicos do passado. São “lembranças-ações” instintivas. Correspondem à Memória-Hábito de Bergson.

O outro tipo de Memória, a semântica, relaciona-se à totalidade de lembranças de momentos específicos ou virtuais

acontecidos no passado e encravados em nosso inconsciente. São lembranças não lembradas fortuitamente, apenas quando evocadas por meio da recordação. É a Memória pura ou Memória verdadeira, em conformidade com a teoria bergsoniana (BERGSON, 1999).

O abastecimento e/ou suprimento desse potente e inigualável recipiente de informações e conhecimento, a Memória, são realizados através de duas etapas: o registro e a retenção para, em seguida, servir a um terceiro momento: a recuperação. A disposição suficiente, eficiente e eficaz desses recursos garante uma Memória sofisticada, competente e capaz. O primeiro recurso, o registro, funciona como a porta de entrada.

Uma mente livre de distrações e preocupações, um espírito relaxado física e mentalmente afetam, de maneira favorável, a capacidade de concentrar-se naquilo que se deseja lembrar. Se essas condições não estiverem presentes, não culpe sua memória por não conseguir se lembrar. (CHERNOW, 2004, p. 25).

A atenção é necessária e fundamental para o *registro* daquilo que posteriormente estaremos aptos a nos lembrar. Caso não prestemos a atenção suficiente, não teremos do que nos lembrar, pois não houve o competente e indispensável registro. Junte-se à atenção a concentração.

O segundo recurso abastecedor da Memória, a *retenção*, é o armazenamento eficiente do *registro* efetivado na Memória. Essa retenção será tão eficaz se a realizarmos na proporção em que formos fazendo os devidos registros de informação, de forma concatenada e organizada para o nosso lembrar útil posteriormente. Por outro lado, se apenas obtivermos esses registros e jogarmos desordenadamente na Memória como se

joga uma agulha num palheiro, sem nenhuma preocupação prioritária sequencial, com certeza teremos menos lembranças úteis no tempo devido. Com efeito:

A retenção – ou a fase de armazenamento da memória – pode ser reforçada pelo interesse, pela observação, pela associação e pela repetição. O simples ato de decorar uma palavra, uma lista de preços, a cotação de uma ação ou um nome – de modo que possam ser lembrados uma ou duas vezes – não é o suficiente para uma boa retenção. As informações precisam ser praticadas, revistas ou até reaprendidas para serem recordadas adequadamente. Utilizar com regularidade as informações já absorvidas também reforça a retenção. O malabarista que mantém três bolas no ar ao mesmo tempo não para de praticar o truque assim que aprende. Continua treinando para reter e melhorar sua habilidade. A mesma coisa acontece com a informação. Uma vez registrada, precisamos revê-la continuamente a fim de retê-la. (CHERNOW, 2004, p. 26).

A retenção ou armazenamento das informações e conhecimentos sofisticam-se à medida que suas práticas forem exercitadas com maior intensidade.

A terceira etapa, a *recuperação*, que é servida pelas duas primeiras etapas abastecedoras da Memória:

[...] é o processo de buscar um item na memória sempre que necessário. Quando lembramos um fato, nós o recuperamos da fase de retenção da memória. E esse processo pode se tornar mais fácil se classificarmos o item no momento em que o armazenamos. Assim, teremos uma variedade de pistas para acessar a informação. Uma boa maneira de buscar uma lembrança é recordar o código que utilizamos para armazená-la, ou

parte dele [...]. A recuperação é o desenlace. Se a informação foi registrada adequadamente, não haverá dificuldade para buscá-la na memória quando necessário. (CHERNOW, 2004, p. 26-27).

Nesse sentido, a forma como foram providenciadas as duas primeiras etapas determinará a facilidade ou a dificuldade e até a impossibilidade da terceira etapa, a *recuperação* de dados armazenados na Memória. Mas a Memória, desde a Antiguidade, vem sendo matéria-prima de análise e discussão.

Outros estudos de definição do vocábulo “Memória”, com maior densidade e amplitude de significados, vêm de longe. Abbagnano (1998) nos fala de dois tipos de Memória: a Memória retentiva e a Memória recordativa. A Memória retentiva tem a função de conservar persistentemente conhecimentos do passado não mais vistos. A Memória recordativa é a capacidade cognitiva de lembrar/recordar, quando evocado, o conhecimento passado, tornando-o atual. Lembra-nos o autor supracitado que essas considerações sobre a Memória já foram abordadas por Platão e Aristóteles em seus contextos (século IV), cognominando-as de “conservações de sensações” e “reminiscências”. Aristóteles, inclusive, problematiza a questão da conservação do conhecimento passado e sua representação como marca/impressão.

Se em nós permanecer algo semelhante a uma marca ou a uma pintura, como pode a percepção dessa marca ser M. de alguma outra coisa e não apenas de si? De fato, quem lembra vê apenas a marca e só dela tem sensação; como pode, então, lembrar o que não está presente? [...] A resposta de Aristóteles a essa questão é que a marca na alma é como um quadro que pode ser considerado por si ou pelo objeto que representa. E diz: Assim como um animal pintado num quadro

é animal e imagem, sendo, ao mesmo tempo, ambas as coisas, ainda que o ser dessas coisas não seja o mesmo, podendo ele ser considerado como animal ou como imagem, também a imagem mnemônica que está em nós deve ser considerada como objeto por si mesmo e, ao mesmo tempo, como representação de alguma outra coisa. Segundo Aristóteles, a explicação do processo da M., tanto como retentiva quanto como recordação, é inteiramente física: a retentiva e a produção de impressão decorrem de um movimento, assim como de um movimento decorre a lembrança/recordação. Contudo, a recordação, ao contrário da retentiva, é uma espécie de dedução (silogismo), pois ‘quem recorda deduz que já escutou ou percebeu aquilo de que se lembra; isso é uma espécie de busca’. Portanto, a recordação é própria apenas dos homens. Com isso, Aristóteles evidenciava outra característica fundamental da M. como recordação: seu caráter ativo de deliberação ou de escolha. A análise platônico-aristotélica da M. trouxe à baila os seguintes aspectos [...]: distinção entre retentiva e recordação; o reconhecimento do caráter ativo ou voluntário da recordação diante do caráter natural ou passivo da retentiva; base física da recordação como conservação de movimento ou movimento conservado. Pode-se dizer que esses aspectos não mudaram ao longo da história desse conceito. Todavia, as doutrinas posteriores podem ser subdivididas em dois grupos, segundo o ponto de partida para a interpretação da M.: M. como retentiva ou conservação ou M. como recordação. (ABBAGNANO, 1998, p. 658).

Desse modo, o pensamento aristotélico, ao considerar a marca-impressão deixada pelo objeto, elenca a existência da Memória abdicando não necessariamente da presença do objeto físico, já que a própria imagem pode ser considerada

também objeto constituidor de Memória. O autor supracitado também ressalta que a psicologia antiga considerava como características da Memória a conservação e a persistência de conhecimentos levando em conta a proporcionalidade entre Memória e força imagética (persistência de conservação).

Nessa ótica, a Memória existe com menor ou maior intensidade, de acordo com a força representativa da imagem, independentemente da presença ou não do objeto. Assim, a Memória de algo poderá ser curta, quando a imagem permanece por pouco tempo; duradoura até certo tempo, quando existe uma presença forte e intensa da imagem; e infalível, quando essa imagem é tão potente que se torna indestrutível ou permanente (ABBAGNANO, 1998).

Memória e contextos

Na Grécia antiga e clássica, a Memória era concebida como a esposa de Zeus, Mnemósine, que, por sua vez, era a mãe de Clio, a História. Não é à toa que os primeiros escritos com diretriz de historicidade – produzidos por Heródoto – tiveram como fontes as narrativas acostadas na deusa Mnemósine, dos habitantes gregos.

Os gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, Mnemósine. É a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é, pois, um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. É a testemunha inspirada dos ‘tempos antigos’, da idade heroica e, por isso, da idade das origens. A poesia, identificada com a memória, faz desta

um saber e mesmo uma *sageza, ima sophia*. O poeta tem o seu lugar entre os ‘mestres da verdade’ [...] e, nas origens da poética grega, a palavra poética é uma inscrição viva que se inscreve na memória como no mármore [...]. Dissesse que, para Homero, versejar era lembrar. Mnemósine, revelando ao poeta os segredos do passado, o introduz nos mistérios do além. A memória aparece, então, como um dom para iniciados e a anamnesis, a reminiscência, como uma técnica ascética e mística. Também a memória joga um papel de primeiro plano nas doutrinas órficas e pitagóricas. Ela é o antídoto do Esquecimento. No inferno órfico, o morto deve evitar a fonte do esquecimento, não deve beber no Letes, mas, pelo contrário, nutrir-se da fonte da Memória, que é uma fonte de Imortalidade. (LE GOFF, 1990, p. 378).

Uma das filhas da deusa Mnemósine (Memória) com Zeus é Clio¹. Mnemósine tinha a missão ímpar de repassar as bravuras e feitos vantajosos dos antepassados para que esses fossem perpetuados de geração em geração. Mnemósine também figurava como reveladora dos segredos do passado aos poetas, sendo utilizada como uma técnica de vasta produção mitológica de divina e imortal (LE GOFF, 1990).

Na Idade Medieval, o conceito agostiniano e tomista de Memória qualificava-a como ventre da alma e tesouro local e conservação das espécies de infinita duração, onde residem

¹ “Clio?! A musa da História, filha diletta de Zeus (senhor dos deuses) e Mnemósine (deusa da Memória), que, nos tempos gregos, era um misto de poetisa e cientista, e concedeu aos seres humanos conhecer o alfabeto e, conseqüentemente, a escrita. Tudo isto para poder lhes revelar a importância de preservar e registrar a memória dos acontecimentos, dos quais são os personagens principais, e, sobretudo, instigá-los a produzirem conhecimentos sobre si mesmos e suas ações, a fim de compreenderem a si mesmos e ao meio social, cultural, geográfico, no qual se inserem e vivenciam diferentes experiências” (VASCONCELOS; SILVA; SANTOS, 2009, p. 16).

as mais profundas e amplas imagens de recordações que o esquecimento não conseguiu apagar. Especificamente Agostinho, na obra *Confissões*, aborda a temática Memória com profundidade, destacando sua inigualável importância para o crescimento do conhecimento interior do homem cristão. Em *Confissões*:

Agostinho deixará em herança ao cristianismo medieval um aprofundamento e uma adaptação cristã da teoria da retórica antiga sobre a memória. Nas suas *Confissões*, parte da concepção antiga dos lugares e das imagens de memória, mas dá-lhes uma extraordinária profundidade e fluidez psicológicas, referindo a ‘imensa sala da memória’ [...], a sua ‘câmara vasta e infinita’ [...]. ‘Chego agora aos campos e às vastas zonas da memória, onde repousam os tesouros das inumeráveis imagens de toda a espécie de coisas introduzidas pelas percepções; onde estão também depositados todos os produtos do nosso pensamento, obtidos através da ampliação, redução ou qualquer outra alteração das percepções dos sentidos, e tudo aquilo que nos foi poupado e posto à parte ou que o esquecimento ainda não absorveu e sepultou. Quando estou lá dentro, evoco todas as imagens que quero. Algumas se apresentam no mesmo instante, outras se fazem desejar por mais tempo, quase que são extraídas dos esconderijos mais secretos [...]. Com Agostinho, a memória penetra profundamente no homem interior, no seio da dialética cristã do interior e do exterior de onde saíram o exame de consciência, a introspecção, senão a psicanálise. Mas Agostinho lega também ao cristianismo medieval uma versão cristã da trilogia antiga dos três poderes da alma: *memoria*, *intelligentia*, *providentia* [...]. No seu *Tratado de Trinitate*, a tríade torna-se em *memoria*, *intel-*

lectus, voluntas, que são, no homem, as imagens da Trindade. Se a memória cristã se manifesta essencialmente na comemoração de Jesus, anualmente na liturgia que o comemora do Advento ao Pentecostes, através dos momentos essenciais do Natal, da Quaresma, da Páscoa e da Ascensão, cotidianamente na celebração eucarística, a um nível mais ‘popular’ cristalizou-se, sobretudo nos santos e nos mortos. (LE GOFF, 1990, p. 384-385).

Com efeito, no que concerne à Memória religiosa cristã de que trata Agostinho, sua presença é constante e atual. Através de ritos, festejos e homenagens póstumas, a Memória aos mortos, por exemplo, ganhou *status* bastante significativo no calendário ocidental, possuindo, inclusive, uma data específica para a Memória dos entes falecidos, o dia 1º de novembro, que em muitos lugares já se tornou tradição em vultosos festejos e sacrilégios em nome da Memória dos falecidos. Nessa época, ocorreu o que se chamou de cristianização da Memória em referência ao cristianismo, que era dividida em Memória coletiva e Mnemotécnica – litúrgica e laica, respectivamente, sempre voltada para a transcendência.

Nas Idades Moderna e Contemporânea, a característica de conservação do conhecimento pela Memória está em conformidade com a duração da consciência e conservação integral do espírito por si próprio, alimentada pelas ações, afeições e manifestações ou especificidades pessoais. Leibniz (segunda metade do século XVII) concebia a Memória como “[...] conservação integral sob forma de pensamento [...]” (ABBAGNANO, 1998, p. 658). Nesse sentido, Leibniz expressa o conceito potente e virtual de Memória que mais tarde seria abordado por Bergson (1999), ou seja, o fato de a Memória ser a conservação integral de toda e qualquer manifestação do espírito.

Desse modo, a Memória, com “M” maiúsculo, não trata da regressão do presente ao passado, mas de uma visita virtual primeira e a partir do passado para progressiva e conscientemente evoluirmos para o estado presente. Essa tarefa é feita pela recordação. É na recordação (no sentido de estado virtual) que se ancora a Memória pura, verdadeira, conforme a linha de raciocínio da filosofia espiritualista ou consciencialista (ABBAGNANO, 1998).

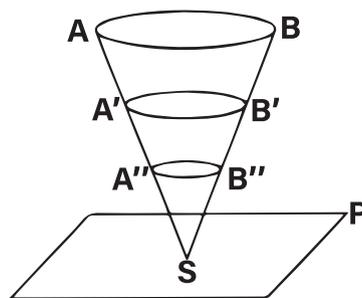
Entretanto, além da Memória retentiva e da Memória recordativa – a primeira baseia-se em simples conservações de conhecimentos (sensações) do passado e a segunda, na capacidade cognitiva de recordar-lembrar o conhecimento passado tornando-o atual –, existe a concepção da Memória associativista, abordada pela primeira vez por Spinoza (século XVII), através da qual o ser humano tem a capacidade de concatenar na mente os fatos que estão fora do corpo segundo a ordem e a organização das afeições do corpo humano. Tal ideia foi mais tarde explorada por David Hume (século XVIII), esboçando as três leis associativistas: semelhança, contiguidade e causalidade, sendo que as primeiras duas leis foram por algum tempo bastante utilizadas: “[...] pela psicologia associacionista para explicar os fenômenos psíquicos [...]. Até que a psicanálise, por um lado, e a *gestalt*, por outro, mostrassem a importância dos interesses volitivos na recordação [...]” (ABBAGNANO, 1998, p. 658).

A Memória de caráter associativista baseia-se nas interligações num emaranhado de associações. “[...] O conceito de que tudo que queremos lembrar deve estar associado de alguma maneira àquilo que já sabemos é fundamental para o aprimoramento da memória [...]. Para melhorar a memória, precisamos aprender meios de fazer associações conscientes [...]” (CHERNOW, 2004, p. 57). A Memória associativista foi e

ainda é muito utilizada pelas ciências jurídicas, sobretudo nas investigações criminais.

Na busca de explicações sobre Memória e suas funções, há mais contemporaneamente estudos importantes sobre o assunto, com destaque para a obra do filósofo evolucionista e/ou espiritualista Henri Bergson, em *Matéria e Memória*, escrita pela primeira vez em 1896. Nessa obra, o autor procura definir e demonstrar as principais funções e composições da Memória. Inicialmente Bergson (1999) defende uma concepção dualista composta pela mente (Memória), a qual, segundo seu entendimento, é independente do cérebro. Todavia, esse mesmo cérebro tem a função de filtrar da mente (Memória) as lembranças indispensáveis para a sobrevivência do ser humano em seu *habitat* do presente. Bergson (1999) considera que lembranças e esquecimentos são ações psíquicas determinadas por escolha de critérios, adaptação e sobrevivência. Bergson (1999) postula ainda, ao analisar a relação entre percepção e Memória, que a primeira (percepção) é uma faculdade distinta da Memória, porém com a capacidade de atrair fenômenos exteriores, estando sempre infiltrada de lembranças.

Para melhor explicar a Memória e suas funções, Bergson (1999, p. 178) utiliza uma figura de cone invertida, o chamado cone da Memória, com os tipos de Memória e suas respectivas descrições-funções:



Representada pelas inúmeras secções do cone, A'B', A''B'' etc., a consciência 'normal' (consciência e implica em uma certa quantidade de lembranças-imagem) oscila entre AB e S, mas nunca alcança ou se estabelece em AB ou S. Quanto mais a consciência se aproxima de S, menos lembranças-imagem possui e mais tende a operar com generalizações; quanto mais a consciência se aproxima de AB, mais lembranças-imagem possui e mais tende a operar com particularizações. Numa perspectiva limite: em S, a consciência seria pura ação no mundo exterior e viveria sem lembranças-imagem; em AB, a consciência seria pura contemplação do mundo interior e viveria inflacionada por lembranças-imagem.

A figura do cone da Memória em epígrafe também é comentada pelo próprio Bergson (apud BOSI, 1994, p. 48) da seguinte maneira:

Se eu represento por um cone SAB, a totalidade das lembranças acumuladas em minha memória, a base AB, assentada no passado, permanece imóvel, ao passo que o vértice S, que figura em todos os momentos o meu presente, avança sem cessar e sem cessar, também, toca o plano móvel P de minha representação atual do universo. Em S concentra-se a imagem do corpo; e, fazendo parte do plano P, essa imagem limita-se a receber e a devolver as ações emanadas de todas as imagens de que se compõe o plano.

Com efeito, a Memória, para Bergson (1999), é a capacidade mental de representar no presente o passado. A Memória, no entender bergsoniano, é o centro da mente e de identificação, sempre repleta de pensamento/imaginação, pois esta é a matéria-prima da inteligência humana. Para Bergson (1999), existem dois tipos de Memória: 1) a Memória involuntária

(Memória recordativa), que guarda as lembranças virtuais ou acontecimentos específicos através das imagens – lembranças totais que estão na consciência como atualidades de acontecimentos específicos do passado e que só vêm à tona se evocadas no presente. Nesse sentido, a Memória pura, através, da imagem-lembrança, é principalmente a responsável pela operação da inteligência humana. São as lembranças não lembradas fortuitamente, mas somente quando reclamadas, pois estão no inconsciente. Em termos proustianos, a Memória pura de Bergson poderia ser interpretada como Memória involuntária, proposta por Benjamin. 2) a Memória hábito – são todas as lembranças automatizadas, socializadas ou solidárias do sistema sensório-motor que não são acontecimentos específicos do passado. São instintivas e estão relacionadas com as ações repetitivas comuns do cotidiano.

[...] nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-la desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independentemente do que possa significar a preteridade do passado. (RICOEUR, 2008, p. 20).

Ricoeur (2008, p. 21) ressalta que, desde os primeiros textos pioneiros sobre a análise do passado, “[...] a memória e a imaginação partilham o mesmo destino [...]” da afirmação aristotélica, “[...] segundo a qual a memória é tempo”. Mas, como realça Bergson (1979, p. 94 apud VASCONCELOS, 2010, p. 108-109): “[...] as lembranças lá estão, acumuladas no cérebro sob forma de modificações impressas num grupo de elementos anatômicos: se elas desaparecem da memória, é porque os

elementos anatômicos em que repousavam foram alterados ou destruídos”.

Com efeito, a escapatória do esquecimento é a Memória, que, no exercício biológico natural, é capaz de manter sempre a proteção das lembranças, dando sobrevivência à musa de Clio, a História.

Memória e esquecimento

A “[...] memória seleciona o dito e o não dito. Filtra o que deve e o que não deve ser lembrado. Para dizer ao mundo, é preciso encadear novos pontos de desequilíbrios conectados em pedaços de lembranças” (VASCONCELOS, 2009, p. 9).

A memória celebra, acima de tudo, o que escapuliu do famélico esquecimento. É aquela que derapa pelas artérias do discurso poético e passa a enaltecer cada ponto descoberto de nossa temporalidade segmentarizada. É que o tempo reencontra os motivos para consagrar a velocidade de seu deslocamento remanejando, nas escutas secretas, as possibilidades de emergir ao convívio dos homens e, ao mesmo tempo, fazendo saltar os artefatos simbólicos produzidos pela humanidade. (VASCONCELOS, 2009, p. 9).

Por outro lado, o esquecimento não só faz parte existencial do intelecto humano como tem lá suas serventias. Se o esquecimento não existisse, talvez fôssemos impotentes para sobreviver por mais tempo em decurso existencial. Racionalmente é possível pensar como Vasconcelos (2009, p. 9):

É o esquecimento que nos protege das dores e nos ajuda a enfrentar todos os dias de nossa parca existência o grande fardo de carregar nossa vida imiscuída à história. É o esquecimento que

nos impele ao futuro e, ao mesmo tempo, sacode nossas convicções para o móvel mais escuro de nossa extemporaneidade dilacerada.

Nietzsche metaforicamente compara o esquecimento a uma guardiã treinada e capaz de fechar, de vez em quando, as portas e janelas do palácio da Memória (em que reside a consciência) com o objetivo de nos proteger das ferrenhas e perturbadoras disputas de más lembranças que são travadas em nosso interior.

Esquecer também pode ter seus benefícios. É importante saber o que deve ser esquecido. Aprendemos a esquecer desde que nascemos para que a velhice não seja repleta de memórias frívolas e negativas. Somos construtivos quando escolhemos, com cuidado, que lembranças descartar [...]. A capacidade de esquecer é um dom natural. Sem ela, ficaríamos presos ao passado [...]. Nós bloqueamos memórias perturbadoras nos envolvendo em atividades que consomem todo o nosso tempo. São válvulas de escape [...]. (CHERNOW, 2004, p. 266).

Nesse sentido, o esquecimento se faz extremamente necessário em algumas situações, para que possamos manter a calma da alma, a paz e a tranquilidade. Nietzsche concebe o esquecimento como uma atividade potente, digestiva e saudável e que não pode haver felicidade, esperança, jovialidade e satisfação presente sem a barreira efetuada pelo esquecimento das tristes e malélicas lembranças retidas na Memória.

Conforme Nietzsche (apud DOSSE, 2003, p. 296), “[...] É possível viver, mesmo viver feliz, quase sem nenhuma memória, como o demonstra um animal; mas é absolutamente impossível viver sem esquecimento [...]”. Esse esquecimento se faz extremamente necessário, principalmente quando

as imagens guardadas nessa Memória se apresentam mais intensas do que nossa própria vida. Há momentos em que somos aterrorizados por certas lembranças, então nosso subterfúgio é procurar outro recurso: o aliviador esquecimento (FERNANDES, 2004).

Entretanto, Nietzsche não atribui à Memória a feição de detentora malvada e cruel de marcas inapagáveis da moralidade e dos costumes que torturam o homem, que não tem poder de reação para se libertar. Ao contrário, a Memória desempenha a função ativa de deixar de querer ou querer se livrar autonomamente, o que se caracteriza como uma Memória da vontade, do sempre querer-querendo. Eis aí a nobre função da indispensável faculdade salutar da existência do esquecimento (NIETZSCHE, 1986, 1987, 1992).

O esquecimento pode ser incorporado desde uma perspectiva construtiva, podendo restaurar a divisão canônica entre história e memória [...]. A necessidade do esquecimento reaparece uma e outra vez nas sociedades contemporâneas depois de episódios que poderíamos definir como violentos e traumáticos. O esquecimento pode ser apresentado, então, como uma estratégia temporária de sobrevivência, como no caso dos que voltaram dos campos de extermínio [...]. Isso se relaciona à dificuldade para transmitir a experiência do horror, cuja representação na palavra se torna impossível. O esquecimento pode ser também produto de um pacto de silêncio depois da ‘pacificação’ da sociedade, como no caso da Espanha depois do franquismo ou do Chile, uma vez concluída a ditadura de Pinochet. (CARRETERO, 2010, p. 165).

Junte-se aos exemplos supracitados a necessidade de esquecimento do traumático período de autoritarismo e terror

exercidos durante o regime militar no Brasil (1964-1985), que sem dúvida não tem como sair da Memória individual e coletiva, sobretudo dos militantes da esquerda revolucionária e de seus familiares, amigos e conhecidos. Nesse sentido:

A memória revela, em seu processo seletivo, marcas vividas pelos militantes de esquerda que, no momento de reconstrução da temporalidade autoritária, filtram o que pode ser lembrado e o que deve ser esquecido. Os anos de chumbo mostram que as marcas foram guardadas, não somente nas individualidades dos perseguidos políticos, como também em um tipo muito específico de coletividade denominada a partir de Pollak (1989) de *memória coletiva subterrânea*. Esse ato mnemônico ainda hoje pode ser bloqueado nos esconderijos das lembranças. É como se houvesse um centro normalizador que atuasse profundamente nas imagens individuais e, ao mesmo tempo, definisse o que pode e o que não pode ser lembrado. Isso é feito coletivamente, num grande pacto de silêncio marginal dos militantes [...]. É nesse sentido que a memória, conceituada como *memória-records*, resguarda determinados locais, falas e ações, que impliquem comprometimento dos revolucionários e suas famílias. (VASCONCELOS, 2000, p. 17).

A utilização do esquecimento ou da lembrança sobre determinados assuntos, muitas vezes, há de ser comedida e resguardada apenas na Memória. O uso da Memória para o engrandecimento ou diminuição da História é, nesses casos, ponto decisivo e reflexivo. A questão em jogo é o que se pode e deve recordar e o que se deve e se pode esquecer.

Em muitos casos, como o do regime militar no Brasil, ao ser rememorado e exposto, pode-se, inclusive, pôr em xeque a legitimidade do Estado nacional diante dos preceitos humanitários.

A Memória daqueles e daquelas que foram atores sociais de uma forma ou de outra desse período é decisiva para sua compreensão histórica, sempre no presente (CARRETERO, 2010).

Por isso mesmo, o debate sobre a Memória prossegue triunfante e fecundo. Após a conscientização de que a História é uma ciência sempre em construção em razão de seu objeto de estudo (o desenvolvimento das ações humanas no tempo e no espaço), e não uma ciência que se limita apenas ao estudo do passado, bitolada no culto dos registros escritos, o estudo da Memória conquista seu reconhecimento como fonte indispensável e alimentadora para a construção de uma História continuamente atual.

Memórias plurais

A Memória é o encontro do passado no presente e significa a busca da identificação cultural e a construção histórica. Trabalhar a Memória significa procurar mudança. Por outro lado, se não há essa Memória, como considera Meneses (2002), a mudança será sempre fator de alienação e desagregação. É a Memória que funciona como a ossatura de identificação cultural de uma comunidade, coletividade, nação. “[...] A memória é que funciona como instrumento biológico-cultural de identidade, conservação, desenvolvimento, que torna legível o fluxo dos acontecimentos. A Memória interessa-me porque estou vivo, aqui e agora” (MENESES, 2002, p. 185).

A Memória é a História no presente revivificando especificidades do passado. Diante dessas premissas sobre o devido História-Memória/Memória-História, a discussão sobre as imbricações entre Memória/História-História/Memória na produção do conhecimento histórico demonstra infundáveis e proveitosas pesquisas. Porém, faz-se necessário entender qual

o lugar de cada uma dessas categorias, seus diferentes significados, problemas, campos, tempos de atuação e suas respectivas composições, a começar pelo fato de que Memória e História são termos, diferentemente do que muitos pensam, ao invés de sinônimos, antônimos, haja vista que:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução, sempre problemática e incompleta, do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas ou projeções. A história, porque operacional, intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é, por natureza, múltipla e desaceleradora, coletiva, plural e individualizada. (NORA, 1993, p. 9).

Pelo visto, o debate teórico sobre a relação entre Memória e História tem atravessado e continuará atravessando gerações de pesquisadores no âmbito da produção do conhecimento histórico, sobretudo após a tomada de consciência de que a Memória não deve ser considerada apenas como uma

fonte guardadora de fatos passados inexpressivos, passivos ou inoperantes de somenos importância de um processo parcial e limitado para as ciências do espírito. A Memória tem a possibilidade de retratar o concreto, o objeto imagético na sua essência. A História, por outro lado, está vinculada à “[...] deslegitimação do passado vivido [...], às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas” (NORA, 1993, p. 9); mesmo querendo sempre repelir a Memória, a História, para a realização de seu processo contínuo, necessita da Memória para lhe preencher suas mais profundas lacunas que não encontraram ou não encontram alimentação apropriada para seu preenchimento, a não ser se valendo dos componentes da Memória. É permitido dizer que pode até haver Memória sem História, porém o contrário não seria validado. Dessa forma, é permitido também afirmar que a “[...] memória encerra um processo de construção, gerador de uma estratégia que aponta para a infinitude da história [...]” (VASCONCELOS, 2000, p.107). Entretanto, o “[...] grande problema da memória seria, contudo, o esquecimento, uma vez que o cérebro seleciona as lembranças, recalcando aquelas que são desnecessárias ao momento presente [...]” (VASCONCELOS, 2008, p. 108).

A Memória tem como missão precípua suprir as necessidades e lacunas não supridas pelas fontes materiais alcançadas. Dessa forma, a Memória traz à tona o presente por meio de representações seletas, individuais e também coletivas de um passado que já é presente e que se tornará passado novamente. A Memória é fonte inesgotável que, em operação psíquico-cognitiva, produz alegria ou dor, dependendo das lembranças emergidas do âmago individual de cada ser humano. Mas a memória não é um produto final do individualismo mesmo quando há resignação por parte de seu retentor.

A memória, distinguindo-se do hábito, representa uma difícil invenção: a conquista progressiva pelo homem do seu passado individual como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo. Mas, entre os gregos, da mesma forma que a memória escrita se vem acrescentar à memória oral, transformando-a, a história vem substituir a memória coletiva, transformando-a, mas sem a destruir. Divinização e, depois, laicização da memória, nascimento da mnemotécnica [...]: tal é o rico quadro que oferece a memória coletiva grega entre Hesíodo e Aristóteles entre os séculos VIII e IV. (LE GOFF, 1990, p. 377).

Ressalte-se que, em tempo recente (primeira metade do século XX), o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990) desenvolveu um estudo sobre a História e a Memória social, concluindo que toda Memória é coletiva, no sentido de que, embora sejam as lembranças dos indivíduos que trazem à tona os acontecimentos do passado, são os grupos sociais que determinam o que tem caráter memorável e de que formas essas lembranças deverão ser recordadas. A História pode ser construída pelas somas significativas de particularidades encontradas na Memória coletiva que identifica uma nação, comunidade, coletividade.

O que justifica ao historiador essas pesquisas de detalhe é que o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, conjunto se somará a outros conjuntos, e que no quadro que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais

e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetados da mesma maneira. (HALBWACHS, 2004, p. 89-90).

O ponto crucial da discussão de Halbwachs é que a Memória individual é constituída a partir de uma Memória coletiva em razão de as lembranças serem construídas desde o interior de um grupo ou coletividade de pessoas. Talvez em função dessas teias constitutivas, a Memória coletiva garanta a continuidade do tempo, desafiando e resistindo às mudanças, transformações e rupturas dos diferentes contextos, tornando-se Memória atemporal.

Porém, não podemos nos esquecer também da Memória à margem ou subterrânea, como expressa Pollak (1989); esta, por vezes, é somente individual e pertencente a um único sujeito, podendo nunca vir à tona se não tiver quem a descubra, a busque, a escute. Nesse sentido, a Memória pode ser individual e individualizada, abafada, sufocada, recriminada, abandonada. Outra vertente é que existem os chamados “segredos de opinião” ou as práticas condenáveis em certos contextos que são levados à cova por aqueles que, por vergonha, por discriminação da sociedade ou por furtar-se de um mal-estar maior, nunca revelam ou se utilizam do recurso do esquecimento para evitar o odor das “feridas abertas pela memória” (ROUSSO, 2002).

A Memória continua tendo esse poder inigualável de identificação dos indivíduos e de sua inserção social, de preservação do conteúdo dos acontecimentos, envolvendo todas as pessoas, independentemente de etnia, classe social, econômica ou política, entrelaçando-se inter e transdisciplinarmente com a capacidade de fazer emergir a História de vida do dia a

dia dos seres vivos, principalmente daqueles que passaram despercebidos, dolosa ou culposamente, pela História de caráter tradicional, os anônimos (VAINFAS, 2002). Dessa maneira:

A história do cotidiano, assim como dos anônimos, nasce do cruzamento da história com outras áreas e manifesta uma perspectiva diferente baseada na memória. É exatamente o registro da memória que lhe confere peculiaridade e singularidade. A memória, embora etérea, é esta natureza que lhe confere o fascínio, pois a força das memórias vem da sua subjetividade e o seu poder da autenticidade dos relatos. (GOMES, 2013, p. 15).

Assim, a tão sublimada História cronológica, enrijecida, factual, metódica, baseada nos estudos dos discursos e registros oficiais dos “grandes vultos”, do legado iluminista e da sacralização científica do século XIX, teve uma importante frenagem, sobretudo a partir de uma nova visão historiográfica da segunda metade do século XX. Motivados pela historiografia francesa, especificamente com o interesse pela História das mentalidades e do coletivo, os historiadores desse contexto passaram a perceber o quanto seria importante compreender a História do cotidiano e outras experiências através da Memória coletiva, especialmente da maneira de viver dos chamados “anônimos” (VAINFAS, 2002). Mas de qual Memória estamos falando? Ou de qual Memória queremos falar? Talvez muito mais de memórias adjetivadas com os infundáveis sufixos. Nesse sentido, a realidade atual nos impulsiona a preferir por:

Uma memória que, especialmente neste início de século XXI, se apresenta social, política e culturalmente efervescente e se torna um desafio a mais para uma historiografia que já há tempo reconheceu seu trabalho para com o passado

como sendo, também, essa reflexão sobre o presente e suas demandas que clamam respostas e, impondo permanências de memórias, questiona gestões e tentativas de cristalizações do passado. A história, tal como se defende atualmente por um número significativo de historiadores, se define menos por um estudo do passado que por uma reflexão cada vez mais dinâmica sobre as relações entre passado e presente. A veracidade buscada não se vale mais de uma busca de um passado imutável, mas sim aquela que se forja na relação dinâmica entre o que se escreve/descreve/narra e o presente de quem o faz. Não se busca mais uma veracidade inquestionável, mas antes uma compreensão de como o passado, aquele vivido e sobrevivido em documentos e monumentos (LE GOFF, 1994), rastros (RICOEUR, 1997), sinais (GINZBURG, 1989) e mesmo lugares de memória (NORA, 1993) se mostram ainda como espaços privilegiados de uma compreensão do presente. Nesse caso, o presente pode ser lido como tempo que se coloca ao historiador como processo, como dinâmica que a todo o momento sente, dentro de si, o deflagrar de um passado que convida à pesquisa porque exige respostas ao presente. Um passado que deixa emergir ressurgências de si, que impõem o repensar sobre memórias constituídas e vividas com uma intensidade política provocadora de ações e reações de grupos étnicos, religiosos, sexuais e acadêmicos nas suas defesas de direitos e deveres de memória. (SANTOS, 2007, p. 83).

A Memória se constitui como uma poderosíssima fonte que, ao ser explorada pelo recurso metodológico da narrativa oral, alcança uma produção historiográfica sempre presente e inédita, valendo-se das lembranças/recordações do passado. Porém, que fique claro: a Memória a que nos referimos é “[...]”

a memória verdadeira. Coextensiva à consciência, ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem [...]” (BERGSON, 1990, p. 124).

Entretanto, é preciso descer do palco da História universal historicizante e total, dos discursos apolíneos, para se descobrir em falas dionisíacas reveladoras de tantas outras histórias. Para tanto:

Os estudantes de história precisam converter-se em pesquisadores. Conhecer, além da história universal, o que se passa no seu próprio lócus temporal. Identificar seus heróis, seus monumentos, seus mártires. A história espacial da cidade e sua organização arquitetônica. A história de suas lutas e dos movimentos emancipatórios contada pelos velhos narradores [...]. A história, através da memória dos velhos, como pesquisou Bosi (1994), seria outra grande possibilidade de reviver o tempo, as narrativas e os detalhes esquecidos pelas descrições oficiais. Evidentemente, não tomando a memória como a única palavra, mas valorizando a fala da mesma forma que o documento. Pois, assim como a memória pode se expressar em feixes de instantes, esquecimento e silêncio, a história escrita pode selecionar os documentos válidos e os apócrifos. (VASCONCELOS, 2010, p. 115).

O convite está lançado. Cabe a todos querer ter vontade de Memória acerca das mais diversas possibilidades de produções históricas que a vida nos reserva e que estão ao nosso redor. Parafraseando Nora (1993), é preciso ter essa vontade de memória para, muitas das vezes, poder construir e compreender as histórias do mundo.

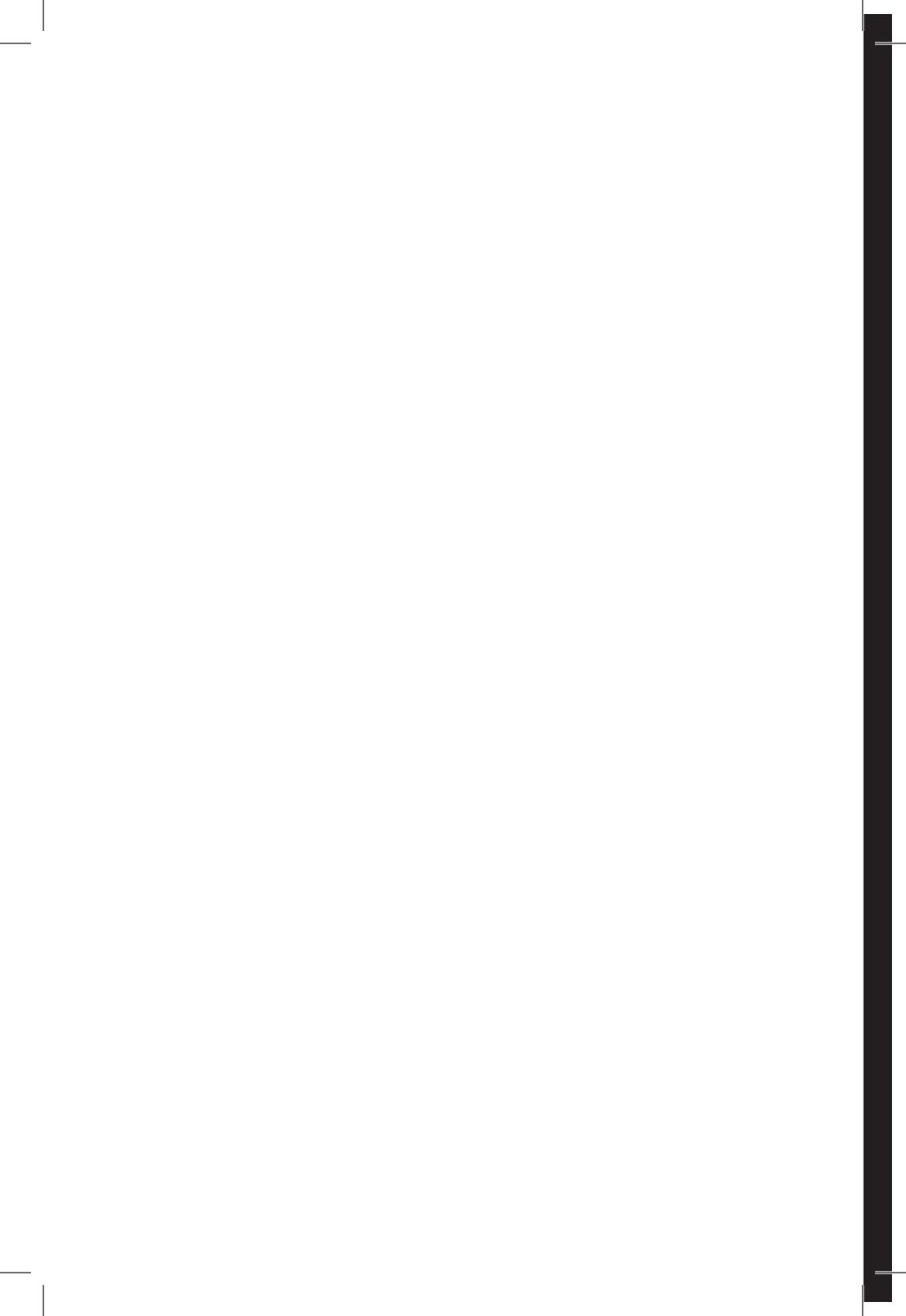
Os velhos senhores do tempo são imbatíveis. Suas narrativas memoriais estão sempre prontas e dispostas para reve-

larem as mais enigmáticas e improváveis histórias. A compreensão do todo pode ficar mais fácil se conseguirmos enxergar e desnudar o que nos rodeia na esfera da Micro-História.

Destarte, é essa vontade de Memória que alarga a percepção, amplia o espaço e dá brilho à visão para percebermos bem mais além daquilo menosprezado ou não registrado pela História tradicional e/ou oficial. Essa História subterrânea ou marginalizada, como dizia Pollak (1989), tem a oportunidade de vir à tona graças à Memória como fonte e ao recurso metodológico de sua exploração, a História oral, que tem viabilizado tal possibilidade, sobretudo nas últimas quatro ou cinco décadas. Com efeito, essas histórias podem ser encontradas nas memórias dos mais variados ecos dos sujeitos sociais que possuem em seu bios o sangue pulsante, o espírito ativo e a liberdade eclética e elástica de produção da História.

Por outro lado, não podemos nos olvidar do esquecimento, pois ele não somente tem a função negativa de não lembrar, mas também de proteger fortuitamente de lembranças/saudades daninhas e doídas que o palácio da Memória contém. Esse esquecimento, vez por outra, é necessariamente chamado a fechar as portas desse palácio para amenizar ou diminuir o que afugentam nossos espíritos.

PARTE III
**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,
BIOGRAFIA E PESQUISA**



CAPÍTULO 4
EDUCAÇÃO:
ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Introdução

A abordagem conceitual e teórica sobre educação se traduz como um debate sempre ampliável e atualizável. Desse modo, faz-se importante compreender e aprofundar o debate histórico-filosófico sobre educação e seus aspectos epistemológicos, traçando sucintamente uma ponte cognitiva entre a Paideia grega e o pragmatismo educacional romano. Este capítulo diz respeito a uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e segue o método dedutivo interpretacional dos conteúdos presentes em fontes secundárias. Partiu-se do pressuposto de que educação é um daqueles termos de significados bem amplos, que, por mais que se procure definir, não se conseguem esgotar as acepções e concepções acerca de seus significados e implicações em âmbito coletivo nos diferentes momentos do saber-fazer humano. Todavia, em razão de seu variado e volumoso arcabouço de sentidos e por ser sua busca uma constante das e nas sociedades, o uso ou mau uso do vocábulo “educação”, muitas vezes, tem se tornado banal ou irreflexivo praxiologicamente. O uso do termo “educação”, em certas circunstâncias, tem deixado de representar suas reais finalidades por ser empregado de forma deslocada dos padrões sociais, morais e/ou éticos pertinentes.

Com efeito, é possível que, ao se falar sobre educação, venham à tona, através do senso comum, aspectos referentes às escolas, seus muros, grades, portões, cadeados, direção, co-

ordenação, professores, quadros e uma infindável lista de diretrizes, normas e sanções raramente cumpridas. Entretanto, conforme é aqui demonstrado, educação é uma prática social indispensável para o viver e evoluir positivamente em sociedade. Para tanto, necessário se faz entender os diversos princípios, funções e demandas educacionais nos diferentes contextos da História da humanidade.

Etimologicamente a palavra “educação”, em língua portuguesa, tem suas origens vinculadas à palavra grega “*notiSeía*”, à latina “*educatio*”, à inglesa “*education*”, à francesa “*éducation*”, à alemã “*erziehung*”, tendo seus vocábulos correspondentes nas demais línguas relacionados sempre ao sentido genérico primeiramente de transmissão e aprendizagem do conjunto das técnicas de trabalho (cultivo), visando à sobrevivência humana e ao respeito à moral e à religiosidade. Num segundo momento, o vocábulo “educação” compreende a arte compreensiva do legado cultural (das boas artes, da poesia, da filosofia) de geração para geração, com vistas ao aperfeiçoamento das técnicas anteriores da moral e do seguimento dos padrões sociais estabelecidos para formar o homem singular na sua forma genuína. Essa circunstância aplica-se desde as sociedades primitivas.

1 – O primeiro conceito de E., como se disse, é posto em prática pelas sociedades primitivas e também, parcialmente, nas sociedades secundárias, sobretudo no que tange à E. moral e religiosa. Consiste na transmissão pura e simples das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter sagrado, portanto imutável, de tais técnicas. Na tradição pedagógica do Ocidente, esse conceito de E., por motivos óbvios, foi formulado e defendido poucas vezes. [...]. 2 – No segundo conceito de E., a transmissão das técnicas já adquiridas tem sobretudo

a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos. Nesse aspecto, a E. é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação do indivíduo, sua cultura, torna-se o fim da educação. A definição de E. na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência.[...]. Esses conceitos repetem-se com tal uniformidade na tradição pedagógica que não chegam a constituir novidade do ponto de vista filosófico. (ABBAGNANO, 1998, p. 306-307).

Pelo visto, a educação surge *pari passu* à existência humana, e a primeira forma de educação se dá de maneira informal e tem por finalidade a sobrevivência da própria espécie humana. No decorrer de seu desenvolvimento, há o domínio e o aperfeiçoamento das técnicas educativas transformadoras do *habitat* natural. As características dessa educação concentram-se na transmissão e perpetuação do legado cultural nas mais diversas e distintas coletividades humanas. Inicialmente a transmissão e o aprendizado do/no meio em que surgiram os seres vivos ocorreram por meio dos gestos e depois por meio da oralidade, visando à sobrevivência da espécie. “Numa vasta aceitação, a educação designa o conjunto das influências do ambiente, as dos homens ou as das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo que as experimenta [...], educação da vida” (ARENILLA et al., 2001, p. 167).

Segundo Bergson (1941), a educação tem como função precípua levar o ser humano a ousar na sua ação, a criar através dessa ação, necessitando esse ser humano de liberdade, podendo a educação fomentar a liberdade para que o ser se energize em atos com todo seu espírito. Essa função, se, por um lado, é coerente com o pensamento *foucaultiano* (2011); por

outro, não condiz com a reprodução conservadora da moral social atribuída ao papel da educação burguesa, especialmente dos defensores positivistas/funcionalistas (FREIRE, 1976; MEKSENAS, 1988).

Em linhas gerais, parece ser válido afirmar que a educação é um processo tanto de ensino-aprendizagem quanto de socialização/endoculturação em espaços e contextos sociais no âmbito do desenvolvimento humano. Contudo, a educação, sobretudo a formal, não se processa por si só, seu desenvolvimento depende de profissionais na área. Tal educação galgará êxito ou não dependendo da desenvoltura desses profissionais, máxime para a inserção e atuação no mundo do trabalho. É sobre esses profissionais e a melhoria da educação que Ribeiro (2011, p. 472-475) direciona sua atenção, afirmando e reafirmando que:

Para a melhoria da educação básica, a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que esses profissionais da educação se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados [...]. Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social [...]. A estratégia adotada pelo capital, além de valorizar a capacidade tecnológica, é estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho e do controle social recomendando, para tal, o investimento na educação básica na população dos países periféricos e emergentes. Cabendo ao professor ser o guardião dos interesses inerentes ao próprio processo de reprodução ampliada do sistema, como bem expressa o modelo do *aprender a aprender* adotado pela

ONU, pela Unesco e pelo Banco Mundial, posicionados aqui como legítimos representantes da sociedade de mercado.

A moldura pensante à qual a educação pode ser vinculada é, sem dúvida, o grande desafio atual. Essa é mais uma reflexão que envolve a educação formal de nossos tempos. Porém, não sendo estanque somente nesses aspectos, a educação também não se resume apenas ao tipo formal, podendo também ser informal e não formal, dependendo do ambiente e do grupo social nos quais ela se insere. A educação formal está relacionada com o sistema escolar institucionalizado, com legislação própria, estruturado, gradual, hierarquizado, disciplinado e disciplinador, com programas, planejamento, conteúdos sistematizados, currículo e público-alvo previamente selecionados e delimitados. Esse modelo de educação é padronizado pelo poder público ou privado e, via de regra, tem que cumprir as determinações estabelecidas no âmbito das instituições de ensino, com o fito de alcançar, como finalidade, a formação de indivíduo ativo, perceptivo, criativo, habilidoso, competente e, acima de tudo, capaz de atender às demandas do mercado de trabalho, compatível com a tríade economia, tecnologia e telecomunicação, em constante transformação em tempo real.

Nesse tipo de educação, o educador é facilmente identificado como sendo o(a) professor(a) que precisa ser especializado(a) por área de ensino e viver numa progressiva dinâmica de aperfeiçoamento diante das transformações e exigências do mundo do trabalho e das tramas da política e da politicagem. “Na educação formal, espera-se sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados” (GOHN, 2006, p. 30).

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas da educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de 'progressão'. Podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2).

No tocante à educação não formal, muitas vezes confundida com a educação informal, o(a) educador(a) ou educadores(as) emerge(m) do processo integrado que ocorre internamente em um grupo; em comum acordo, os integrantes escolhem intencionalmente os espaços não institucionalizados para as práticas educativas e sociointerativas. Nessa forma de educação, as diretrizes educacionais são definidas conjuntamente pelos integrantes da coletividade e a participação dos indivíduos é optativa ou condicionada por forças circunstanciais. O processo educativo não formal vai além das prerrogativas escolares, levando em conta a história de vida e suas realidades individuais.

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade que circunda é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades

que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e socio-cultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo, etc. (GOHN, 2006, p. 29-30).

A educação não formal busca a formação de um ser consciente e de mentalidade crítica emancipada de certas alienações impostas por outros seres, grupos ou instituições. Nesse tipo de educação, busca-se uma aprendizagem teórico-prática conscientemente.

Com relação à educação informal, vincula-se diretamente à transmissão do legado cultural de geração para geração através da experiência sentida e vivida, configurando-se, assim, como objeto de abordagem universal com ou sem os códigos escritos e se desenvolve de indivíduo para indivíduo, grupo ou coletividade sem nenhum rigor oficializado. A educação informal é “[...] aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28).

Desse modo, a educação apresenta-se como um imenso palco de oportunidades para o indivíduo se libertar e caminhar por suas próprias aspirações e inspirações. Nesse sentido, a educação é detentora de um leque de funções e abre uma variedade infindável de possibilidades para o homem e suas realizações. Mas, para chegar a essas condições gerais e parciais da atualidade no mundo ocidental, a educação vem atravessando uma longa trajetória heterogênea nos diferentes contextos históricos.

Educação ocidental: o legado da Paideia¹

O percurso evolutivo da educação, tomando por base o lado ocidental e a Grécia, herdeira das culturas de outros impérios, como as dos impérios egípcio e pérsico, prosseguiu galgando sempre inovações, renovações e aperfeiçoamentos. Aliás, diga-se de passagem, foi do Egito, apesar da existência de outros povos e impérios mais antigos, que a Grécia recebeu as mais fecundas influências em se tratando de educação e instrução nos diversos e variados aspectos.

Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história. (MANACORDA, 2006, p. 9).

O reconhecimento da supremacia instrucional egípcia foi reconhecido pelos fenícios, mesopotâmicos, gregos (como Platão) e tantos outros povos antigos e modernos. De fato, o que se tornou ciências, como a Geometria, a Matemática em geral, a Astronomia, a Teologia, a Medicina, a Arquitetura, dentre tantas outras formas de ensinamentos práticos e teóricos que datam da “[...] 3ª dinastia (século XXVII a.C.)”, foi legado do Império egípcio (MANACORDA, 2006, p. 11).

O aperfeiçoamento, a assimilação e a praticidade das técnicas de captação cultural antes e pós-escrita são bem an-

¹ Paideia no sentido de cultura para os gregos.

teriores ao mundo grego e seus conquistados. Entretanto, é nessas terras gregas que o legado cultural/educacional do Ocidente encontrará suas bases e fundamentações. Por isso, algumas peculiaridades merecem ser mencionadas com relação ao desenvolvimento educativo a partir do legado que os gregos assimilaram de outros povos e repassaram para os demais. Entre tantas especificidades pertinentes ao legado educacional do Oriente e do Ocidente, talvez as que mais resumam de maneira rápida sejam os primados da conservação, transmissão e reprodução das tradições culturais coletivas na parte oriental e da valoração do desenvolvimento filosófico, liberal e individual na parte ocidental, pelo menos para 10% dos habitantes gregos, já que cerca de 90% deles eram escravos, sem terem direito à educação (PILETTI et al., 2007).

A formação do povo grego compreende os seguintes períodos: Período Pré-Homérico (2500-1100 a.C.) ou heroico, em que aconteceu a formação do povo grego com a junção de várias tribos. Nesse período, prevalece a crença mitológica. Período Homérico (900-750 a.C.), fase retratada pelos poemas de Homero, *Iliada* e *Odisseia*. Nesse período, a prática da oralidade foi bastante utilizada para a transmissão do legado cultural na Grécia. Continua a concepção mítica de mundo na qual as explicações para a vida e os acontecimentos são e devem ser guiadas e decididas pelo sobrenatural. São responsáveis pela reprodução e transmissão oral desses mitos e tradições os cantadores ambulantes, *aedos* e *rapsodos* predominantemente. “A educação nesse período [...] compreende um duplo ideal de homem, ou seja, o homem de ação e o homem de sabedoria. Esse duplo ideal – sabedoria e poder de ação – tinha que ser atingido por todos os gregos livres” (PILETTI et al., 2007, p. 59). Período Arcaico (século VII e VI a.C.), fase da formação das Cidades-Estados e da presença da escrita, da moeda, da

lei, dos sofistas e da vida urbana na pólis grega, com instrução voltada exclusivamente para a preparação física militar visando à guerra na Cidade-Estado de Esparta. Não há ainda uma atenção voltada para a educação do homem em geral e para a compreensão humanística de mundo. Plutarco (apud PILETTI et al., 2007, p. 60) explica qual era o tipo de educação em Esparta nesse período: “Em relação à instrução, eles recebiam apenas exatamente o que era absolutamente necessário. Todo o restante de sua educação tinha em vista torná-los sujeitos ao comando, suportar os trabalhos, lutar e conquistar”.

Com efeito, em Esparta, nesse contexto, as crianças, ao nascerem doentes ou deficientes, eram jogadas de um despeñadeiro ou adotadas por um hilita. Caso fossem sadias e do sexo masculino, ao completarem 7 anos de idade, eram entregues ao Estado para serem treinadas nos estabelecimentos militares. As meninas ficavam com as mães para aprenderem as atividades domésticas. Os meninos, ao completarem 12 anos, dedicavam-se às práticas esportivas e, ao completarem a maioridade, recebiam treinamentos rigorosos de preparação para a guerra: “[...] tinham de andar descalços e nus para ficarem com a pele mais grossa e eram chicoteados até sangrar para aprenderem a dominar a dor. Dos 20 aos 30 anos permaneciam nos quartéis à espera de convocação para alguma guerra” (AZEVEDO et al., 2005, p. 58). Ao completarem 30 anos, os homens conquistavam a cidadania (liberdade civil), porém só estavam liberados do serviço militar após completarem 60 anos de idade. Essa era a forma de educação espartana.

Por outro lado, na Cidade-Estado de Atenas, sobretudo a partir do final do século VI e século V a.C., a permeabilidade filosófica e científica encontra espaços propícios. A educação intelectual é colocada no mesmo patamar da educação física. O

objetivo era formar o homem em sua plenitude tanto corpórea quanto intelectual. E a formação corpórea estava vinculada à arte e à estética. O Estado não mais é visto apenas como máquina de conquista, mas a serviço de assegurar a liberdade do cidadão ateniense. Com efeito, em vez de ser entregue aos cuidados do Estado para servir na guerra, como em Esparta, em Atenas a criança aos 7 anos de idade era entregue aos cuidados de um pedagogo. “Os pedagogos eram escravos ou servos encarregados” de levar e trazer as crianças às escolas. “O menino ateniense frequentava dois tipos diferentes de escolas: a escola de música e a escola de ginástica ou palestra” (PILETTI et al., 2007, p. 61-62).

Mas a busca de uma educação de um duplo ideal de homem – de ação e de sabedoria – persistia. Essa meta vai ser possível no século V a.C., no chamado século de Péricles, por suas conquistas e apogeu ateniense. É no anseio dessa busca que surgem os sofistas (450-400 a.C.). Nesse período, Atenas enfrentava guerras contra os persas. Passados os combates e em plena vigência das leis constitucionais de Clístenes, que priorizava a liberdade política, a educação tinha por cerne reivindicar a liberdade individual e o crescimento intelectual de cada cidadão ateniense. Mas havia um obstáculo: quem estaria preparado para a nova missão educacional com essa dupla finalidade? É a partir dessa necessidade que surgem os novos professores: os sofistas ou os sábios. Essa era a nova categoria de docentes que a sociedade ateniense exigia, pois os sofistas eram considerados mestres de retórica e cultura, a ponto de terem influenciado o universo intelectual grego nos séculos V e IV a.C. Nesse sentido, mesmo sem ser considerada como uma Escola, os sofistas ensinavam:

1º O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram

em comum com Sócrates. 2º O conhecimento reduz-se à opinião e o bem, à utilidade. Consequentemente, reconhece-se da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo. 3º Erística: habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias. 4º Oposição entre natureza e lei; na natureza, prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defendem essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Górgias) sustentaram principalmente as duas primeiras. As outras foram apanágio da segunda geração de sofistas. (ABBAGNANO, 1998, p. 918).

O ensinamento dos sofistas, principalmente efetivado em praças públicas, não foi suficientemente capaz de se consolidar como a educação pretendida pela sociedade grega. Era um tipo de educação fragmentada, de certos tópicos de retórica, dialética ou história, que se concentrava em pontos cruciais para serem defendidos ou expostos em momentos exclusivos. Ainda por cima, os sofistas exigiam pagamento de seus ensinamentos, elencavam a valorização individual, desprezavam a existência de ideias universais, não mantinham uma relação de integração com seus discentes e para eles a moralidade devia se fundamentar na razão, não nos costumes e tradições apregoados em períodos anteriores (PILETTI et al., 2007).

A propósito, a questão de se estabelecer um planejamento educacional exequível e satisfatório às apreensões da sociedade grega continuava como barreira a ser superada. Foi aí que surgiu a figura de Sócrates (470-399 a.C.), que, tomando como base a máxima do sofista Protágoras, quem postulava que “o homem é a medida de todas as coisas”, que parte do princípio de que, para se atingir o ápice intelectual, o homem necessita, em primeiro lugar, conhecer a si mesmo. É a partir

da formação da consciência individual que o homem deveria procurar compreender a finalidade da vida e da educação. Assim, a educação não deveria se basear em informações superficiais ou fragmentadas para ser usada em certas ocasiões, mas deveria despertar na mente do ser sua capacidade de procurar compreender as coisas segundo a experiência individual de cada um. Consoante o fazer nascer as ideias da própria consciência do indivíduo, alcança-se o conhecimento real. Essa era a tônica da maiêutica socrática: o nascimento (parto) das ideias. Nesse sentido, é a partir do final do século V a.C. que a educação grega transbordará suas influências, principalmente para o lado do mundo ocidental, e segue adiante.

O Período Clássico (final do século V a.C. ao século IV d.C.) corresponde ao apogeu e decadência da civilização grega e à ascensão e decadência da civilização romana ocidental com o desenvolvimento das leis e políticas públicas para a sociedade. A educação clássica se desenvolve voltada para a razão humana. O cosmocentrismo é priorizado em todas as suas formas. Ao contrário dos povos orientais, que atribuíam a educação e a autoridade máxima às divindades, na Grécia clássica o homem era livre para pensar, criticar, refletir e descobrir a partir dele mesmo a racionalidade da vida. O homem seria a medida dele próprio, sendo capaz de transformar, entender e usar em seu próprio benefício os recursos da natureza. Surgem os grandes educadores, os filósofos Sócrates, Platão (também chamado de o primeiro pedagogo) e Aristóteles (discípulo de Platão). A esses dois últimos são atribuídas as duas principais tendências do conhecimento filosófico que perduram até nossos dias: a tendência idealista platônica e a realista aristotélica.

A educação clássica é levada a cabo visando à formação humanística, enquanto a instrução utilitarista do período anterior centrava-se na educação física para o desenvolvimento

corpóreo e na arte da guerra; a continuação da educação clássica, sobretudo em Atenas, concentra-se na formação filosófica, nas letras, na arte, na educação física moral e estética, na música, na retórica, etc. O currículo escolar em Atenas era composto por três partes básicas: letras, música e ginástica com docentes especializados.

A elaboração da educação clássica transforma progressivamente a formação aristocrática. Acompanha a vulgarização da escrita alfabética e o aparecimento, devido à extensão das relações comerciais no Mediterrâneo, de novas classes sociais. Ao desporto e à música acrescentam-se os ensinamentos – leitura, escrita, retórica, filosofia – exigidos pelas novas necessidades. De simples técnica de conservação comunitária, a educação torna-se objetivo em si. O ensino da música (aprendizagem coral e instrumental) e da ginástica, sob autoridade do *pédotribe*, que realiza a preparação para as competições atléticas dos jogos pan-helênicos, procura sempre a formação dos caracteres e dos cidadãos. Daí a importância pedagógica e cultural dos três locais de educação do corpo, o ginásio, a palestra, o estádio. O gramático ensina a leitura, a escrita e o cálculo. Ensino sumário, extenso, porém, a vários anos, quatro, segundo Platão, devido à dificuldade dos textos sem pontuação e onde as palavras não são separadas, apela a uma disciplina rigorosa, à mecanização – salmodiavam-se as palavras, as sílabas, as composições de sílabas – e sobretudo à memória: recitação dos textos memorizados. (ARENILLA et al., 2001, p. 179-180).

Com o passar do tempo, a figura do *pédotribe*² é gradativamente substituída pela figura do pedagogo (escravo que

² Professor de ginástica e jogos na Grécia; monitor; ginasta.

levava os filhos dos senhores para as escolas e lhes ensinava outras atividades da vida e sobre a vida). O termo “pedagogo”, derivado de “pedagogia”, será utilizado como referência ao profissional especializado em educação. Nesse sentido, a pedagogia tem sua origem na Grécia clássica a partir de duas perguntas básicas: “O que ensinar?”; “Como ensinar?”.

No âmbito ainda do Período Clássico, destaca-se a fase helenística, período da História da Grécia compreendido entre a morte de Alexandre III (o Grande) da Macedônia, em 323 a.C., e a anexação da península grega e ilhas por Roma, em 147 a.C. Devido à grande expansão e à dominação de outras regiões por parte do Império grego, a educação desse período é chamada de helenística/enciclopédica, ficando conhecida como cultura alexandrina (em homenagem ao Imperador Alexandre, o Grande, e suas várias conquistas). Essa fase corresponde à expansão do Império grego com as conquistas e colonização da região da Campânia, Sicília e Itália.

Nesse período, há uma certa unificação da cultura greco-romana do ponto de vista eurocêntrico. A educação grega é alavancada em razão do desenvolvimento democrático nas cidades e da possibilidade do acesso à educação a todos os cidadãos gregos. Os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais remetem o período helenístico à busca da educação nos moldes clássicos com três graus de ensino:

- O grau elementar, dos 7 aos 14 anos, foi pouco alterado relativamente à época clássica, mas conheceu uma extensão geográfica e social.
- O grau equivalente ao ensino secundário após os 14 anos foi generalizado à época de Aristóteles (384-322 a.C., fundador do Liceu em Atenas) e este ensino equilibrava formação literária e formação científica. Esta última compreende a geometria (os Elementos de Euclides), a aritmética

(essencialmente o estudo do número inteiro), a astronomia, geralmente ligada à astrologia, e a acústica. O estudo destas disciplinas é indiferente às aplicações práticas. O ensino das letras faz com que se conheçam os autores clássicos através de um método específico de exploração textual [...]. • O equivalente do ensino superior oferecia quatro vias ao estudante. A medicina com as escolas de Pérgamo, de Éfeso ou de Alexandria, a erudição com os museus (instituições que reúnem coleções de arte e de livros, criados na Alexandria, multiplicados nas monarquias helenísticas que a eles acrescentaram uma função de ensino), a retórica e a filosofia. Cada escola de filosofia – o Liceu (Aristóteles), o Pórtico (os estoicos), o Jardim (os epicuristas), a escola dos cínicos – apresenta a sua solução para atingir a felicidade pela virtude. (ARENILLA et al., 2001, p. 181).

Paulatinamente o Império grego entra em decadência até finalmente ser conquistado pelo Império romano (146-147 a.C.). Em linhas gerais, no período helenístico, prevalece na educação a marca da Escola de Platão, fundador da Academia, representando a educação superior, da Escola de Aristóteles, idealizador do Liceu, representando a educação intermediária, e das Escolas Pirronista, Epicurista e Estoicista.

Além da Academia de Platão e do Liceu de Aristóteles, outras escolas foram sendo desenvolvidas no período helenístico: *Estoicista*, *Epicurista* e *Pirronista*. As escolas de Platão e Aristóteles tinham um papel essencial na definição e na interpretação das teorias de seus fundadores. Já o estoicismo, o epicurismo e o pirronismo possuíam um pensamento diverso dessas escolas, buscando uma visão diferenciada da ética e, portanto, da educação ou Paideia, pois

se baseavam em repassar para seus discípulos fundamentos teóricos que pudessem estabelecer princípios que instruiriam uma vida moralmente correta e, essencialmente, uma vida feliz. Essas escolas divergem quanto a alguns aspectos teóricos que influenciam os princípios éticos que fundamentam cada concepção de educação. (CABRAL, 2014, s.p.).

Sem dúvida, as diferentes concepções dessas escolas foram influenciadoras para os debates e a consolidação cada vez mais da filosofia, em particular, e da educação, em geral, na Paideia grega. Vale a pena ressaltar que as Escolas Pirronista, Estoicista e Epicurista divergiam em muitos aspectos teóricos das Escolas de Platão e Aristóteles. A Escola de Pirro negava por completo o legado platônico-aristotélico. O Pirronismo coloca:

[...] em dúvida todo o conhecimento humano, pois as coisas são, em si, impossíveis de se conhecer, ou seja, *'cada coisa não é mais que aquilo'*, e, assim, nossas representações estão anuladas e qualquer tentativa de formar juízos sobre qualquer sensação obtida está fadada ao fracasso. Desse modo, aqueles que desejam ser felizes devem manter a abstenção de juízo e ficar sempre indiferentes diante das coisas, pois as tentativas de formação de qualquer tipo de juízo estão impossibilitadas; logo, aqueles que insistem em tal ato somente conseguirão a perturbação da alma, o que é totalmente contrário ao ideal de felicidade, que é a apatia ou imperturbabilidade da alma. (CABRAL, 2014, s.p.).

Procurar investigar para saber a essência das coisas seria o mesmo que procurar ser infeliz na concepção pirronista. Desse modo, se queres ser feliz, deixai as coisas como estão,

em seus devidos lugares de origem, imutáveis. Essa é a melhor forma de viver em paz e com felicidade. Fechai os olhos diante das propostas de Platão, para quem o conhecimento seria uma aproximação máxima da identidade do objeto, e de Aristóteles, para quem o conhecimento seria um ato idêntico ao objeto.

Com relação ao Epicurismo, esta Escola não nega a possibilidade de se alcançar o conhecimento das coisas, já que tudo é composto por milhares de partículas atômicas formadoras de matéria exterior, fora do ser, sentidas por nossos órgãos sensoriais, podendo significar momentos de felicidade ou de dor.

Dessa forma, nossa sensação é perfeitamente capaz de nos remeter ao mundo exterior e, sobretudo, de dar-nos certeza de encontrar a verdade (a coisa em si). É nesse contato com a verdade que os preceitos morais epicuristas encontram seus fundamentos: quando as coisas entram em contato com nossa sensação, despertam-nos um sentimento de prazer ou de dor, sendo que o critério para discernir o que é bom para o indivíduo é o prazer; e para discernir o que não é bom, a dor. Porém, não é todo o sentimento de prazer que promove a felicidade; desse modo, explica-se a existência de prazeres naturais e necessários, outros naturais, mas não necessários, e ainda não naturais e não necessários. Assim, Epicuro concede à sabedoria fundamental importância para o bem julgar, pois, estabelecidos os cânones (máximas) destinados a orientar seus discípulos a distinguirem de forma correta os prazeres e para que eles sempre escolham os prazeres naturais e necessários, proporciona a todos a saúde do corpo e a tranquilidade da alma e, em consequência disso, a felicidade [...]. Por fim, a educação epicurista almejava, sobretudo, sob o alicerce da sabedoria, formar o indivíduo moral

e orientar suas ações, mantendo sua alma longe dos temores do vulgo, das paixões e dos vícios (dor), enquanto procura prazeres naturais e necessários para estabelecer uma vida saudável, tranquila e, enfim, feliz. (CABRAL, 2014, s.p.).

A Escola Epicurista tem por finalidade educar o ser humano a procurar sempre viver de maneira regrada, tranquila, saudável, sem vícios, para poder chegar ao estado de felicidade. Baseada na fundamentação da moral como princípio fundamental para a formação do ser humano, a Escola Epicurista prima por uma educação em busca da saúde corpórea e paz de espírito. É possível ser feliz sem temer ou mendigar tal estado aos deuses e/ou ter medo da morte.

Com relação à Escola Estoica, esta acredita que a natureza do ser é o todo e o tudo em matéria de existência e que o homem é por natureza um ser racional. Segundo o estoicismo, existe um princípio ontológico para que o ser humano possa viver feliz: aprender a conviver respeitosamente com sua própria natureza constituidora, afastando de si toda e qualquer intempérie negativa da formação e condução para o bem.

De acordo com os estoicos, ser feliz é, também, estar ou viver de acordo com a natureza; logo, devemos primeiramente observar a natureza do homem. Ele é um animal que necessita de conservação, isto é, que precisa alimentar-se e procriar-se [...]. Assim, para os estoicos, a educação se basearia no esclarecer ao indivíduo que, conscientizado e seguindo sua razão conjuntamente com todos os critérios de juízo, terá a perfeita condição de estar constantemente prudente ao estabelecer juízos para execrar tudo o que não aperfeiçoe sua natureza, mantendo longe de si toda e qualquer paixão, a fim de viver com felicidade. (CABRAL, 2014, s.p.).

Essa é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento adequado da razão. Faz-se necessário viver de acordo com a natureza das coisas. É de suma importância que a educação tenha por objetivo formar uma consciência no homem para que ele seja capaz de evitar os maus julgamentos e as paixões. Para ser feliz, o ser necessita ser prudente em todas as suas ações e afastar de si o que lhe seja prejudicial de alguma forma.

Apesar de a educação grega, de um modo geral, ser caracterizada como educação liberal, não incluía as mulheres na educação formal. Daí as razões de a presente discussão sobre os diversos contextos e formas a respeito de como se deu a evolução da educação no mundo grego não ter falado sobre a educação feminina em momento algum. O fato é que as mulheres não eram incluídas nesse processo, pois a cultura grega as condicionava às atividades domésticas e ao zelo pela família. Jamais o sexo feminino poderia estar à frente das responsabilidades político-administrativas, inclusive na educação. Conforme resume Tsuruda (1994, p. 21): “[...] na civilização grega a mulher é um ser incapaz, que não pode desempenhar adequadamente as funções sem o apoio e supervisão do homem”.

Educação em Roma: o legado greco-romano

O processo educacional do período clássico grego deságua na sociedade romana, de onde se origina a cultura greco-romana. Esse fato é decorrente da herança dos fundamentos educacionais aos moldes da Paideia grega, aplicados pelos romanos a partir de então.

Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar

no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega [...]. O que é incontestável é que, ao confrontarmos a história da educação romana com a grega, na Roma antiga procuraremos em vão algum educador estrangeiro ou banido de sua pátria, como o Fênix ou o Pátroclo de Homero, mas veremos emergir em primeiro plano a função educador do pai. (MANACORDA, 2006, p. 73).

Da sociedade romana em diante, a educação fundamentou-se através do pater-família, ou seja, o pai, que desempenhava a função de Senhor e Sacerdote da família, era o principal responsável pela educação das crianças. Essa parece ser uma realidade geral nas sociedades patriarcalistas. Verifica-se a importância de se conhecer ao menos certas características gerais do legado da educação romana. Nas palavras do sociólogo Émile Durkheim (1995, p. 25): “Toda a matéria-prima de nossa civilização intelectual nos veio de Roma. É possível prever, portanto, que nossa pedagogia, os princípios fundamentais de nosso ensino vieram até nós da mesma fonte [...]”.

A educação romana, no âmbito das famílias abastadas, passou a funcionar por meio de professores contratados com hospedagem nas próprias residências dos alunos. Normalmente o contratado era um docente grego, pedagogo ou escritor literata. Por outro lado, para os filhos das famílias de menor poder aquisitivo, existiam as escolas de caráter privado, com dois graus de ensino-aprendizagem: a escola de Literatura e de Gramática. A primeira ensinava sobre as obras de literatura, suas interpretações e produções; e a segunda ensinava a língua grega e latina para que os discentes aprendessem a cultura grega. Esse ensino era de caráter geral e intermediário. Em caráter de nível superior, existiam as escolas de retórica, com a finalidade do bem escrever, da retórica e do ingresso na

vida política. Na educação romana, alguns docentes se destacaram, tais como: Lucio Eneu Sêneca (4 a.C.-65); Marco Fabíio Quintiliano (35-95); Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.); Marco Pórcio Catão (234-149 a.C.) (MANACORDA, 2006).

Todavia, diversas especificidades ou diferenciações da educação romana em relação à educação grega merecem ser destacadas. A característica geral e acentuada da educação romana era o pragmatismo, ou seja, uma educação voltada para o modelo prático-social e o método imitativo foi seu principal fundamento. Enquanto os gregos primaram por uma educação liberal, sobretudo a partir do período clássico, e tinham seus heróis como semideuses, “[...] os heróis romanos, ao contrário, podiam ser imitados por todo menino romano [...]. O jovem romano tinha de tornar-se piedoso, respeitoso, corajoso, varonil, prudente, honesto pela imitação de seu pai e de outros romanos” considerados heróis de seu país (PILETTI et al., 2007, p. 75).

Outras atividades educativas praticadas pelos gregos também não eram aceitas pela educação romana, como: ginástica, dança, música, etc. Essas atividades eram consideradas como atividades estimuladoras à afeminação pelos romanos. Além disso, no plano pedagógico, a educação romana anexou:

- um material didático com o mapa de geografia e o quadro mural sem dúvida exigido pelos efetivos distintos;
- a viagem à Grécia para seguir os estudos superiores;
- o bilinguismo. O latim impõe-se como língua nacional na administração e no exército, mas o sistema educativo, pelo menos até o século III da nossa era, escolhe a língua grega como instrumento de cultura; [...]. A adoção em Roma da organização e dos métodos de educação helenística faz-se acompanhar por uma inflexão da cultura num sentido utilitário. Este manifesta-se na recusa da educação grega do corpo, vista como aperfeiçoamento e

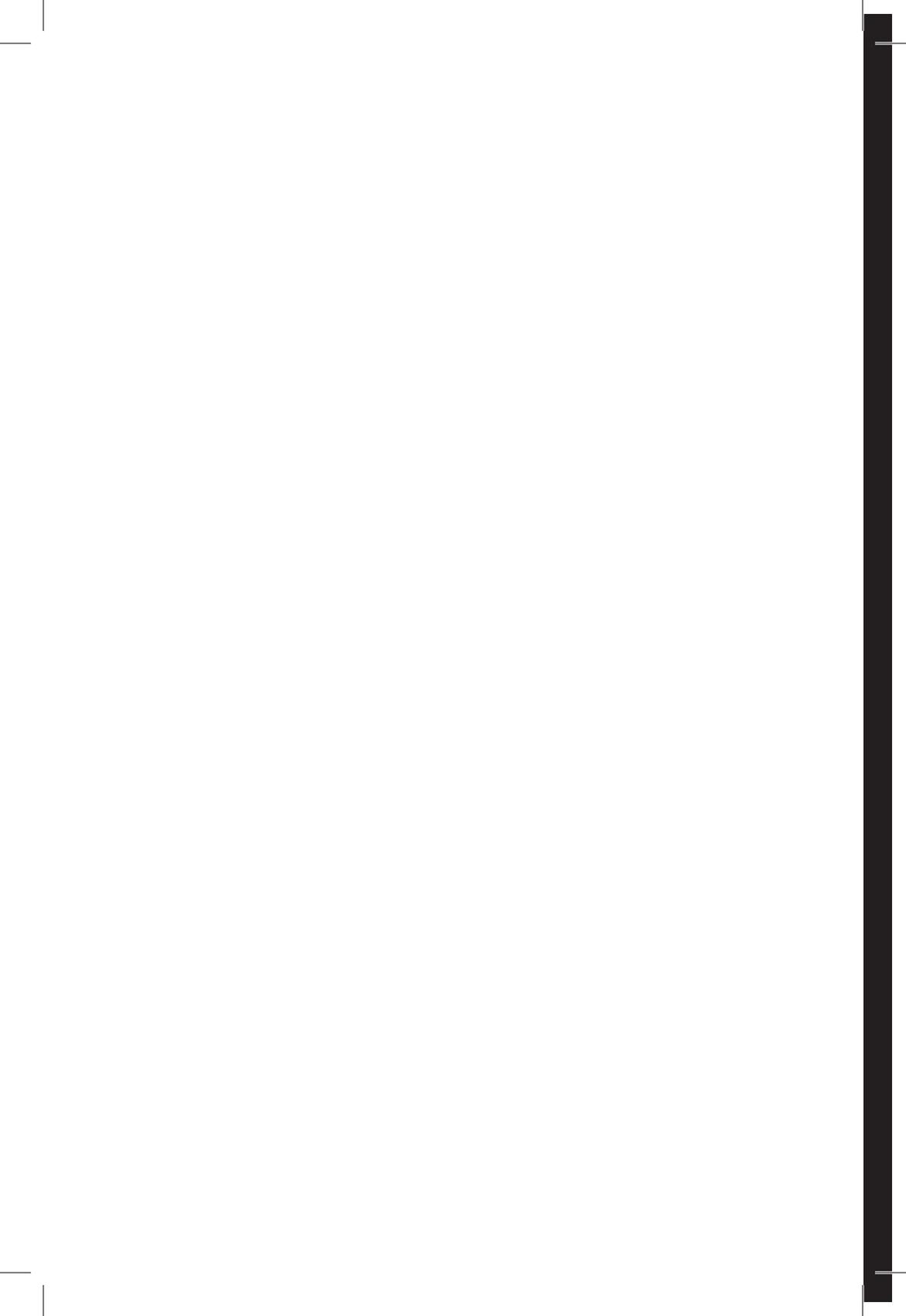
estético e prazer gratuito. (ARENILLA et al., 2001, p. 184).

Entretanto, nem sempre de áurea a cultura grega está presente em Roma. Com efeito, a cultura helenística tem seu menosprezo simbolizado nas três principais expressões ou espaços culturais de desenvolvimento estético corporal: o ginásio, a palestra e o estádio. O ginásio grego é substituído pelo jardim de diversão; a palestra, pelas termas; e o estádio-anfiteatro, pelo circo.

A decadência da educação romana, dentre outras causas, deveu-se ao tipo de educação elitista e ao desprezo intelectual da grande massa constituidora do grande Império romano, que levou a outros problemas enfraquecedores e corrosivos daquela sociedade. Paul Monroe (1983, p. 91 apud PILETTI et al., 2007, p. 78) resume a decadência da educação e outros males que conseqüentemente causaram a ruína do Império romano no Ocidente, em 476 d.C., nas mãos do germânico Odoacro, rei dos hérulos:

A educação já não se destina a ser a educação prática do povo, mas o ornamento de uma sociedade oca, superficial e geralmente corrupta; já não é um estádio de desenvolvimento possível para um povo inteiro, ou para indivíduos de dada categoria, mas a simples obtenção ou mesmo mera insígnia de distinção de uma classe favorecida. Quando o antigo vigor político e as oportunidades para as atividades políticas desapareceram, quando o governo municipal se tornou mera máquina para coletar impostos, quando o exército se encheu de bárbaros, a classe superior, agora mais numerosa do que nunca, voltou-se para o único traço remanescente da Primitiva Roma Imperial – sua cultura.

Lembrando que a queda do Império romano do Ocidente se deu devido às invasões germânicas, pois as migrações desses povos para o território havia muito vinham sendo aceitas tacitamente, ou pela compra de territórios a governantes romanos corruptos, ou pela cooptação de um exército mercenário e não remunerado dignamente pela governança do Império romano. Com o imenso Império romano, vão-se as estruturas e a importância social da educação elitista, juntamente com a governabilidade imperial e o modo de produção vigente.



CAPÍTULO 5
EDUCAÇÃO E BIOGRAFIA COMO CAMPO
DE PESQUISA

A família guarda suas lembranças, a justiça criminal e suas teorias nos fazem conhecer a vida de um malfeitor, a patologia psíquica, a de um anormal. Cada elemento humano se torna para nós um documento que nos apresenta algumas das possibilidades infinitas de nossa existência [...]. Toda vida tem seu sentido próprio: ele reside na conexão significativa no seio da qual cada momento evocado tem seu valor e tem também [...] uma relação com o sentido da totalidade. (DILTHEY).

As pesquisas com a temática biografia, ao serem evocadas, fazem com que repentinamente adentre em nossas faculdades cognitivas a dedução lógica de que tais estudos tendem a tratar da descrição histórica ou do relato da vida de uma pessoa enfiado em certo contexto, como definem os dicionaristas da atualidade (FERREIRA, 1986; HOUAISS, 2005; QUEIROZ, 2003).

O recurso teórico-metodológico das pesquisas biográficas não é um fenômeno novo e tem como significado a perpetuação da memória de protagonistas e dos acontecimentos que os envolveram. No mundo moderno, o uso nominal e significativo da palavra “biografia” aparece após o século XVII na Inglaterra, Alemanha e França.

Todavia, as origens do vocábulo “biografia” derivam da palavra grega antiga “βιογραφία”, cujo significado composto é “escrita da vida de alguém pertencente à esfera pública ou privada”, como explicou Plutarco em suas *Bíoi parálleloi*— *Vidas paralelas*. Por outro lado, há autores que defendem ser a biografia oriunda das inscrições feitas pelo rei da Pérsia que teria escrito sua autobiografia numa rocha a 300 pés, na qual desta-

cou seu próprio heroísmo. Dessa forma, a historiografia persa teria exercido papel determinante sobre o gênero biográfico e autobiográfico, bem como sobre o uso de fontes documentais para poder compô-las, muito embora posteriormente os gregos tenham preferido registrar as glórias coletivas e locais diferentemente da tradição persa (BURKE, 2009a; MOMIGLIANO, 2004).

História do gênero biográfico

A produção do gênero biográfico vem de longe. À guisa de exemplo, podemos citar a *Ilíada* e a *Odisseia* na Grécia arcaica, atribuídas como produção e tradição da poesia oral do poeta grego Homero, do século VIII a.C. Na Grécia clássica do século IV a.C., temos os escritos de gênero biográfico: *Memorabilia*, do filósofo grego Sócrates; *Agésilau*, de Xenofonte; e *Anabasis e Encomium*, de Evágoras. Com efeito, se houve essas produções biográficas, é óbvio que existiram os seus produtores, os biógrafos, a exemplo de:

Tácito, Suetônio e Plutarco. Antes deles, Crítias, Isócrates, Xenofonte, Teofrasto, Aristóxenes, Varrão, Cornélio Nepos. Mais tarde, Eginhard, o abade Suger, Jean de Joinville, Philippe de Commines, Fernán Pérez de Guzmán, Filippo Villani, Giorgio Vasari, Thomas More. A Antiguidade grega e romana contou com importantes biógrafos, assim como a Idade Média e Renascença. Mas ainda não se chamavam assim. (LORIGA, 2011, p. 17).

Essas produções biográficas descrevem as vidas e as ações heroicas de seus personagens, bem como o desenrolar ou as consequências posteriores desses feitos. Seguindo o modelo da cultura grega, na Roma antiga temos como exemplo a

obra *Da guerra das Gálias*, de Júlio César, na qual são retratados os feitos heroicos não de um personagem, mas de vários, além dos acontecimentos no desenrolar das batalhas (BINDÁ; FROTA, 2013).

Seguindo o raciocínio dos autores supracitados, é permitido dizer que, no período medieval, as escritas biográficas eram cunhadas com o estilo bio-hagiográfico, no qual se descrevem as vidas e as virtudes de indivíduos considerados, além de heróis ou heroínas, santos ou mártires a serem seguidos. Como exemplos, podem ser destacados: Diálogos de São Gregório Magno, Legenda Áurea de Tiago de Varazze, São Francisco de Assis, Santa Clara de Assis, Santo Antônio de Lisboa, Santo Antônio de Pádua e tantos(as) outros(as). Todavia, o termo “biografia” não era conhecido nem na Idade Antiga nem na Medieval. Somente na Idade Moderna, a partir do século XVII, é que as produções envolvendo esse gênero passaram a ser designadas de “biografia”.

O termo ‘biografia’ só aparece ao longo do século XVII, para designar uma obra verídica, fundada numa descrição realista, por oposição a outras formas antigas de escritura de si que idealizavam o personagem e as circunstâncias de sua vida (tais como o panegírico, o elogio, a oração fúnebre e a hagiografia) [...]. Os primeiros verdadeiros biógrafos foram os ingleses: Izaak Walton, autor de uma vida do poeta John Donne, em 1640, e o eclético John Aubrey, que, entre 1670 e 1690, escreveu uma série de notícias biográficas sobre diversas personalidades de Oxford (o texto só seria publicado no século XIX), seguidos por Samuel Johnson com suas *Lives of the Poets* (1779-1781) e por James Boswell, autor de uma *Life of Samuel Johnson* (1791). (LORIGA, 2011, p. 17-18).

No contexto moderno, as escritas do gênero biográfico são caracterizadas, além das bio-hagiografias e vidas de reis e rainhas, pelos aspectos literário e histórico, dentre as quais podem ser destacadas: *Diário espiritual*, de Santo Inácio de Loyola; *Ensaíos*, de Michael de Montaigne; *Pensamento*, de Blaise Pascal; *Confissões*, de Rousseau, etc. “Ao longo do século XVIII, a reflexão biográfica se desenvolveu sobre dois eixos essenciais: além da vida dos santos e dos reis, interessou-se cada vez mais pela de poetas, soldados ou criminosos; e adota um tom mais intimista” (LORIGA, 2011, p. 19).

No século XIX, as pesquisas biográficas são de certa forma rejeitadas, acusadas de serem produzidas em oposição ao legado da cultura greco-romana e de não conterem teor interessante para a História universal. Entretanto, a partir do império científico evocado pela História, sobretudo da segunda metade do século XIX, o gênero biográfico passa a ter como espinha dorsal a produção de obras descritivas dos grandes vultos da política, principalmente nos países em que a História positivista teve seu espaço de fertilidade e florescência intelectual, como foi o caso do Brasil.

Porém, no final do século XIX para o século XX, com a disseminação das ideias marxistas e o consequente alastramento da História social, as pesquisas biográficas entraram em declínio. Essa situação se estenderia até a primeira parte da segunda metade do século XX, quando, na França, sob a tutela de uma nova fase de pensadores da Nova História, com o tema de História política, o gênero biográfico foi retomado, o qual desde então tem se intensificado como linha e gênero de pesquisa por toda parte, inclusive na História da Educação (ROJAS, 2000).

Somente com o advento da Micro-História, ao “[...] permitir interpretações de realidades fragmentadas, contradições

e pontos de vista plurais [...]” (BINDÁ; FROTA, 2013, p. 213), a partir sobretudo da década de 1980, as pesquisas biográficas retomaram seu campo de produção com significativa visibilidade e com uma amplitude de personagens das diversas camadas sociais.

É fato que, ao longo da História, a modalidade de escrita biográfica, através de narrativas, tem sido efetivada em diferentes contextos, sendo de interesse tanto de pessoas próximas ao biografado como de pesquisadores e leitores em geral. Da Antiguidade aos tempos atuais, o gênero biográfico vem sendo produzido abordando a descrição dos feitos e fatos envolvendo diferentes personagens, por intermédio de temas contemporâneos, mediante o uso dos mais diversos tipos de fontes, incluindo as fontes tecnológicas informacionais.

A partir da virada das décadas de 1970-1980, apresentou-se um novo quadro na pesquisa histórica: temas contemporâneos foram incorporados à história (não mais reservada apenas ao estudo de períodos mais remotos); valorizou-se a análise qualitativa; experiências individuais passaram a ser vistas como importantes para a compreensão do passado (às vezes mais significativas do que as grandes estruturas como os modos de produção); houve um impulso da história cultural e um renascimento da história política (esta última não mais a história dos ‘grandes feitos’ dos ‘grandes homens’, mas o locus privilegiado de articulação do social, a ação dos atores e de suas estratégias) e revalorizou-se o papel do sujeito na história – portanto, da biografia [...]. O relato pessoal (e a entrevista de história oral é basicamente um relato pessoal) transmite uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em dada sociedade. Esse novo quadro na pesquisa histórica resul-

tou em mudanças importantes nos conteúdos dos arquivos e na concepção do que é uma fonte, e coincidiu com as transformações das sociedades modernas. Por exemplo: as decisões que antes eram tomadas no curso de uma troca de correspondência, hoje em dia são tomadas por telefone, fax ou *e-mail*, muitas vezes sem deixar rastros em arquivos. Uma entrevista de história oral pode reconstituir processos decisórios e revelar informações que de outra forma se perderiam. Outros registros sonoros (músicas, *jingles*, gravações radiofônicas), ou ainda fotografias, caricaturas, desenhos, filmes, monumentos, obras de arte e de arquitetura, são passíveis, hoje em dia, de se tornar fontes para o estudo do passado, tendo havido, portanto, uma revisão do fetichismo da fonte escrita. (ALBERTI, 2000, s.p.).

É racional lembrar que a forma ou maneira de condução dessas pesquisas carece de discussão, especialmente no âmbito teórico-epistemológico concernente à História e seus prismas de atuação, como é o caso das pesquisas históricas da educação em espaços e temporalidades delimitados.

Pesquisas biográficas e educação

O interesse por este tipo de pesquisa tem se configurado bastante potente nos últimos anos e tem sido visto no mundo acadêmico historiográfico como um campo inovador e revelador de um vasto arcabouço de novidades na seara da História da Educação e das ações efetivas de seus protagonistas.

O despertar dos historiadores da Educação para a necessidade de inovação nas pesquisas, adotando novos problemas, novos objetos e fontes variadas, possibilita a realização e a compreensão de estudos mais localizados, uma vez que

aproxima a Educação de outras áreas do conhecimento, dentre elas, a História [...]. O surgimento de enfoques e perspectivas de análise permite, também, um resgate e aprofundamento do fenômeno ocorrido em um determinado tempo e lugar. Nesse sentido, no âmbito da educação e das relações interpessoais, há uma riqueza de informações, muitas vezes inexploradas, mas que poderão ajudar na compreensão da própria história, em especial da educação. Em alguns casos, a reconstituição da história se faz necessária à conjugação da memória. (ALMEIDA, 2005, p. 297).

Os novos e velhos problemas, multiplicidade de objetos, variabilidade de fontes, novos métodos e diferentes abordagens propostos pela chamada Nova História permitem e possibilitam pesquisas históricas centradas em temáticas relacionadas à educação, vinculadas aos seus sujeitos fazedores, principalmente com abordagem da Micro-História, que é utilizada como recurso nas produções de pesquisas contextualizadas, delimitando, para tanto, os espaços e temporalidades de vivência e atuação por meio de pesquisas biográficas de educadores(as). Com efeito, “[...] O uso da biografia e dos métodos biográficos no estudo da história faz muito sucesso hoje em dia – haja vista o *boom* editorial das biografias, não só no Brasil como em todo o mundo [...]” (ALBERTI, 2000, s.p.).

Entretanto, a produção de pesquisas com o gênero biográfico histórico não é uma tarefa fácil, pois requer do pesquisador a compreensão necessária e indispensável da historicidade do(a) biografado(a) com os diversos e diferentes prismas do contexto e da temática com os quais o(s) protagonista(s) biografado(s) está(ão) relacionado(s) direta ou indiretamente. Outra vertente envolvida é o perigoso engano de alguém crer que as pesquisas biográficas são estanques em si mesmas ou que

podem e devem ser conduzidas de forma organizada, descrevendo linear e cronologicamente a vida e os acontecimentos que envolveram o(a) biografado(a). Essa pode ser uma ilusão, visto que a biografia científica procura, através da hermenêutica historiográfica, compreender a realidade social da qual fez ou faz parte o(a) biografado(a).

O ressurgimento das pesquisas acadêmicas envolvendo o gênero biográfico é recente no âmbito da História e da História da Educação, porém está ocorrendo com bastante intensidade, inclusive com linhas de pesquisas destinadas a produções de estudos biográficos em diversos programas de graduação e pós-graduação em Educação de diferentes instituições de ensino superior: “[...] a partir do arcabouço teórico sobre biografia e autobiografia, como constituidoras dos processos de identidade e identificação [...], especialmente no que se refere ao registro da memória dos protagonistas da história” (GOMES, 2013, p. 15).

As pesquisas envolvendo o gênero biográfico e a educação demonstram estar em pleno desenvolvimento, a ponto de uma das criadoras do Centro Reflexivo Biográfico (CRB)¹, a professora-pesquisadora Ercília Olinda (2012, p. 410), da linha de pesquisa Movimentos Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), afirmar que “[...] Tornamo-nos artesãos de nós mesmos e respondemos a um ‘imperativo biográfico’ próprio do nosso tempo [...]”.

¹ O CRB inicialmente foi composto por oito professores de Ensino Religioso da rede da educação pública de Fortaleza. O CRB foi liderado pela professora Ercília Maria Braga Olinda, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Movimento Social, auxiliada por sua então orientanda de mestrado Elaine Freitas de Sousa, em que foi desenvolvida uma espécie de trabalho empírico entre os meses de maio de 2009 e junho de 2011. O trabalho executado pelos membros do CRB consistiu na realização da biografização, proporcionando reflexões acerca das aprendizagens a partir das experiências das pesquisas do grupo.

O retorno aos estudos biográficos e às histórias de vida, após longo combate dessa modalidade de produção histórica de cunho positivista, ganhou visibilidade a partir dos crescentes interesses por indivíduos, suas trajetórias e subjetividades, de forma mais acentuada após a crise dos paradigmas do marxismo/estruturalismo. Na história, em particular, começam a se valorizar os estudos das dimensões existentes entre sujeitos sociais e estruturas, dando sentido ao tempo vivido nas relações mais capilares e individuais, no seio da vida cotidiana. (MACHADO; VASCONCELOS JÚNIOR; VASCONCELOS, 2011, p. 256).

Com efeito, as pesquisas biográficas ou mesmo as autobiográficas proporcionam à História, em geral, e à História da Educação, em particular, a proximidade com suas realidades do cotidiano. A formação e os exemplos educacionais também são viabilizados através das pesquisas biográficas.

Graças ao advento da Micro-História e de seu reconhecimento teórico-epistemológico, as pesquisas biográficas em História, especificamente relacionadas à História da Educação brasileira, em caráter nacional, regional e local, têm a possibilidade de conhecer e reconhecer seus(uas) educadores(as), suas ações e práticas educativas nos diferentes contextos históricos.

Biografia e autobiografia constituem um campo específico da ciência da História, que obedece a procedimentos metodológicos similares aos que são usados na pesquisa histórica em geral. É um recurso investigativo que também pode ser usado na área educacional, com a finalidade principal de estimular pais e filhos, avós e netos, professores e alunos a pensarem o tempo como um processo em cuja dinâmica se intercalam passado, presente e futuro. Isso significa tam-

bém reconhecer, do ponto de vista social, que as histórias individuais se entrecruzam com as histórias de outros indivíduos e gerações que nos antecederam, indo da memória individual à memória coletiva [...]. É necessário ressaltar que todos os indivíduos têm história, não sendo a autobiografia ou a biografia um privilégio de homens ou mulheres famosos e importantes, como os que integram a elite política ou econômica e o mundo das ditas celebridades. Assim, qualquer indivíduo, por mais simples e comum que pareça ser, carrega em si uma história pessoal, familiar e social que vale a pena relatar e que tem um grande valor sociológico. (CAVALCANTE, 2008, p. 26).

Desse modo, complementando o pensamento em epígrafe, as pesquisas biográficas, autobiográficas e de história de vida agregam mais campos científicos no âmbito das ciências sociais em geral. A produção de pesquisas com o recurso da Micro-História, que é “[...] bastante subjetiva e [...] de uma incansável observação para ler nas entrelinhas [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 24), conseguiu visualizar e trazer para o campo mais fecundo do debate as pesquisas biográficas na História da Educação, como também a autobiografia e as histórias de vida. De acordo com Chizzotti (2006, p. 102 apud MAGALHÃES JUNIOR; FERREIRA, 2013, p. 26), biografia “[...] é a narrativa de vida de uma pessoa, feita por outrem, que, com base em documentos, hipóteses e orientações teóricas, reconstrói a vida do biografado [...]”.

Em síntese oportuna, a biografia está relacionada com a história de vida de uma pessoa e seu imbricamento com uma temática por ela vivenciada. No tocante à autobiografia, esta se refere aos registros informativos da história de vida de uma pessoa feita por ela própria ou por outra pessoa que narra fiel-

mente as experiências acontecidas e vividas com outrem. Já “[...] a história de vida de um sujeito se refere à globalidade da vida [...]” (MAGALHÃES JUNIOR; FERREIRA, 2013, p. 29). Com efeito, a abordagem micro-histórica com pesquisas biográficas possibilita, não raramente, a compreensão de estudos numa seara localizada, perpassando para uma dimensão de grande dimensão.

Podemos tomar como exemplo o estudo explicativo de Barros (2004), que, visando dar sustentáculo e embasamento teórico-metodológico à utilização da Micro-História como abordagem e seu entrelaçamento com um dos campos de estudos da biografia, cita Ginzburg (1987) a título de ilustração clássica de pesquisas biográficas. O estudo biográfico do italiano Ginzburg tem por objeto de investigação a querela existente, a partir da Idade Moderna na Europa, quanto à possível dicotomia entre “cultura oficial” e “cultura popular” e suas distintas áreas de sedimentação e atuação.

Poderíamos dizer que Ginzburg está preocupado com o mesmo problema da circularidade cultural, embora o inverta no que se refere ao sujeito ou polo escolhidos como campo de observação. O seu ‘fragmento’ é Menocchio, um moleiro herético do século XVI que filtrou diversas obras e proposições pertencentes ao campo da ‘cultura oficial’ para construir uma cosmovisão original que era de algum modo isto: a ‘cultura oficial’ filtrada através de uma experiência perceptiva mergulhada na ‘cultura popular’. O seu ‘fragmento’ – a trajetória de um moleiro herético perseguido pela Inquisição na Itália do século XVI – permitiu-lhe acessar essa questão que afeta toda a sociedade. (BARROS, 2004, p. 17).

Para resolver a possível dicotomia entre as categorias de “cultura oficial” e “cultura popular” existente no pensamento

moderno europeu, Ginzburg (1987) toma como objeto de estudo o moleiro herético Menocchio, perseguido pela Inquisição da igreja católica na Itália, e passa a biografá-lo, para ao final encontrar a possível resolução explicativa da dicotomia referida.

A retomada dessas temáticas tem seu marco inicial com a crise do estruturalismo histórico, sobremaneira a partir das últimas quatro ou cinco décadas do século XX, que, desvincilhando-se de um discurso histórico mecanizado e alimentado por uma “[...] história quantitativa e serial [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 25), cede espaço aos estudos biográficos com a utilização de novos objetos de investigação, novas metodologias, fontes e abordagens de pesquisas para a produção historiográfica, visando às pessoas – os indivíduos e suas subjetividades.

Esse ressurgimento do indivíduo se dá após uma longa hegemonia de paradigmas funcionalistas, marxistas e estruturalistas predominantes até a década de 1970; de um primado racionalista da objetividade, que menosprezava as subjetividades e intersubjetividades. Mas o próprio desenvolvimento das ciências, da sociedade, do homem, assinalando outras demandas, novas razões para conflitos, velhos embates acentuados por problemáticas novas, outros grupos sociais na arena social, tudo isso tornou inevitável um questionamento do que estava posto como definitivo, como suficiente para dizer o mundo do homem, esse sujeito por muito tempo submisso a uma racionalidade que pretendia a tudo responder e que naquele momento desponta para a busca de sua identidade pessoal e coletiva. (NUNES, 2014, p. 12).

O retorno às pesquisas biográficas, pelo menos no atual momento, encontra terreno espaçoso e fértil, como também

não menos em matéria de importância no meio acadêmico. É valioso ressaltar que não existe apenas um tipo de estudo biográfico. O historiador Giovanni Levi (2001), citado por Magalhães Junior e Ferreira (2013), ao falar sobre biografia, menciona pelo menos quatro tipos de biografias: a modal (também chamada de prosopografia), a biografia e contexto, a biografia e casos extremos e a biografia e hermenêutica.

O primeiro exemplo de biografia mencionado, a modal, é um tipo de biografia ilustrativa de aparências, comportamentos e/ou *status* de um indivíduo, “[...] atrelados às condições sociais mais frequentes [...]”. Com relação à biografia e contexto, “[...] predomina uma valorização de alguns elementos, como época, meio e ambiência, fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explica as singularidades das trajetórias [...]” (MAGALHÃES JUNIOR; FERREIRA, 2013, p. 27). No que tange à biografia e casos extremos, faz-se necessária sua utilização quando o contexto da pessoa biografada não vem à tona de forma clarividente, sobretudo quando é preciso esclarecimento do contexto social no qual o(a) biografado(a) esteve significativamente inserido(a). Desse modo, “[...] a biografia e os casos extremos evidenciam a possibilidade de utilização da biografia em busca de esclarecimento de um determinado contexto [...]” (MAGALHÃES JUNIOR; FERREIRA, 2013, p. 28). No que diz respeito à biografia e hermenêutica, ainda nas palavras de Magalhães Junior e Ferreira (2013, p. 28), esta “[...] recai sobre o ato interpretativo do material biográfico e o ato dialógico que está no cerne do processo cognitivo”.

Hoje, a biografia é um modelo de escrita da história nitidamente definida. Há uma metodologia explicitada, na qual a biografia não se destina mais ao julgamento feito por seus autores, mas sim a uma construção relevante sobre hipóteses

cujos pressupostos serão confirmados ou não. Seu objetivo fundamental é levar à compreensão da época que, como a montagem de um quebra-cabeça, pouco a pouco vai revelando o que é permanente, indicando as diferenças, permitindo perceber a realidade dos problemas sociais através do concreto de uma vida. (BINDÁ; FROTA, 2010, p. 57-58).

Os estudos biográficos, os autobiográficos e as histórias de vida vêm cada dia mais ganhando espaços nas pesquisas científicas. Destarte, esse tipo de estudo proporciona a apresentação no presente de protagonistas que fizeram história no passado; é oportuno mencionar que as diretrizes dominantes e oficiosas não têm colocado esses sujeitos nos lugares merecidos. Cada sujeito – cada educador – tem sua história dentro de uma teia de relações sociais amplamente diversificadas, influenciadas e influenciando valores e juízos de cada época. Nesse sentido, os “ditos” ou “(mau) ditos”² anônimos e invisíveis passam a ser sujeitos da História com identificação e visibilidade possibilitadas pelas novas propostas teórico-metodológicas no âmbito das pesquisas educacionais.

Assim, ao adotar e reabilitar a perspectiva biográfica, propõe-se um imbricamento da sociedade e do indivíduo, ou seja, recuperando o indivíduo como sujeito da história e da experiência na configuração das relações sociais, contrapondo-se a uma narrativa histórica tradicional da educação, para quem as ações humanas nada mais eram do que subprodutos das forças produtivas e culturais, por conseguinte, negava a possibilidade de interpretar a dimensão dos

² Expressão utilizada como título do primeiro livro da Série Diálogos Intempestivos, organizado por Vasconcelos, Magalhães Junior e Fonteles (2001).

conhecimentos, das crenças e das atitudes que se expressam em representações e práticas culturais, quer individual quer coletivamente. (MACHADO, 2010, p. 24).

Compreende-se que as pesquisas nesse campo vêm em boa hora proporcionar visibilidade de personagens da História da Educação que foram esquecidos no tempo e nos espaços. Para tanto, não se quer dizer ou deixar fendas para que produzamos escritas ficcionais quando produzimos pesquisas biográficas, autobiográficas ou histórias de vida. No estudo e manuseio das fontes escritas, imagéticas, orais, etc., o pesquisador faz suas escolhas e elege seus caminhos, sendo possível, no confronto dessas fontes, extrair o que é peculiar à pesquisa biográfica de caráter histórico, na busca das realidades propostas pela pesquisa. Isso não significa dizer que seja possível captar as informações dos acontecimentos que envolveram/ envolvem a pessoa biografada.

Estaria, dessa forma, o pesquisador à procura de heróis ou heroínas? Em princípio, essas pesquisas visam tão somente revisitar um passado ido e, muitas vezes, esquecido de pessoas que contribuíram, de uma forma ou de outra, para o desenvolvimento da sociedade e da educação em seu respectivo contexto. Com relação à busca de heróis ou heroínas nas pesquisas biográficas, autobiográficas ou histórias de vida, vale a pena ressaltar que:

Vivemos numa época de história não heroica ou anti-heroica, em mais de um sentido. Muitos historiadores profissionais deslocaram seus interesses do que chamam de alta política para a história da sociedade ou da cultura popular, enfatizando movimentos coletivos, mais do que indivíduos, e evitando o que vieram a chamar o modo triunfalista de escrever sobre o pas-

sado. A biografia de um indivíduo ainda é um tema popular para livros e filmes, mas muitas dessas biografias são anti-heroicas no sentido de que desmitificam em vez de glorificar, enfatizando fraquezas tanto ou mais do que poderes. (BURKE, 2009a, p. 33-34).

Desse modo, “[...] a maioria de nós ainda precisa de heróis, pelo menos por algum tempo. Poderíamos dizer que são psicologicamente necessários [...]. Heróis ou heroínas [...] agem como modelos ou símbolos de nossas identidades ou dos valores de nossa cultura [...]” (BURKE, 2009a, p. 34).

Quanto aos estudos biográficos nas pesquisas históricas, é valioso lembrar que não é aplicável tal abordagem a uma biografia por si só ou uma história de vida e suas individualidades, mas o seu entrelaçamento com o todo, de modo a ensejar uma compreensão geral e sua relação com o contexto social, econômico, político e cultural. Sob esse prisma, a perspectiva das pesquisas com o recurso da Micro-História a partir da biografia de um sujeito social tem como foco enxergar partes do macro a partir do micro. Assim, o ponto de partida, por mais minúsculo que seja, proporciona uma compreensão bem elástica sobre pesquisas no campo da História e seu processo interdependente com as demais áreas constituidoras do todo social.

Especialmente quando recorremos ao recurso da História oral, as narrativas coletadas são capazes de nos remeter a distintas linhas de pensamentos e a um imenso território de fontes de pesquisa. Essa variedade de possibilidades interpretativas é peculiar à subjetividade humana e às experiências vividas, sentidas e preservadas na memória, as quais podem vir à tona, sobretudo quando se utiliza o campo da Micro-História em pesquisas com a educação informal.

Quando a abordagem se faça no campo da educação informal, abre-se um largo espaço ao estudo da micro-história às contribuições dos anônimos, oportunidade em que se trazem à colação da pesquisa a memória dos sujeitos participantes daquilo que se investiga, seja no âmbito de instituições como a família, seja nos espaços das relações informais. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 437).

O descortino dessas fontes é capaz de nos levar a inúmeras descobertas e revelações de realidades obscuras ou antes até impensadas. Os novos caminhos metodológicos, os novos objetos e problemas mirados pela “História Nova ou Nova História”³, com a renovação da escrita da História pela terceira geração dos *Annales*⁴, ampliaram também novas visibilidades no fazer historiográfico com novas e ampliadas possibilidades

³ “O termo ‘História Nova’ ou ‘Nova História’ foi lançado em 1978 por alguns membros do chamado grupo dos *Annales*, conforme Guy Bourdè e Hervé Martin. Enquanto proposta teórica, nasceu, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista *Annales*, criada para ‘promover uma nova espécie de História’ (BURKE, 1997, p. 11), por isso os historiadores ligados à Nova História são vistos como herdeiros da Escola dos *Annales*” (MATOS, 2010, p. 114).

⁴ “Poucas gerações de historiadores podem se vangloriar por terem sido tão influentes como aquela que sucedeu Fernand Braudel, em 1968, no comando do periódico *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, a denominada ‘Terceira Geração dos *Annales*’. Contando com um respeitável suporte institucional edificado desde os tempos dos ‘combates’ de Marc Bloch e Lucien Febvre e produzindo obras cujas tiragens alcançavam cifras de centenas de milhares de exemplares, nomes como Jacques Le Goff, Jean Delumeau e François Furet passaram a ser citados em trabalhos historiográficos em todo o globo, do Japão aos Estados Unidos, do Brasil à Polônia. Autoproclamados uma vanguarda de renovação da escrita da história, esses autores elegantes e articulados penetraram nos *mass media* solicitando a seus correligionários de ofício a assimilação, como parte rotineira de suas dedicações, de investigações sobre uma série de temas então considerados inovadores e pioneiros: as gestões, o casamento, a família, a sexualidade, a mulher, a infância, a morte, a doença, a cultura popular, os imaginários, etc.” (RUST, 2008, p. 47-48).

do uso da Micro-História e do recurso metodológico das fontes orais, especialmente no campo da educação informal.

Nesse sentido, através do uso da abordagem micro-histórica, podemos fazer ressurgir reluzentemente os “anônimos” e “invisíveis”, contribuindo para a ampliação da compreensão de seus respectivos campos de atuação, como é o caso dos educadores leigos, que, na sua grande maioria, são esquecidos pela História oficial, porém a História oral, deleitando-se na fonte da Memória, por meio das narrativas, pode e deve muito bem trazer à baila suas ações nos mais diversos espaços e nas mais variadas circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis às práticas educativas.

As pesquisas biográficas historiograficamente diferem, em muitos pontos, das demais pesquisas do gênero, como é o caso dos trabalhos biográficos feitos por jornalistas, romancistas e até certo ponto amantes da literatura. Nas pesquisas biográficas de cunho histórico, as análises e interpretações das fontes e personagens são realizadas dentro de uma visão crítica em relação às suas produções, o que não impede sua variedade, diversidade e grande quantidade. Os protagonistas envolvidos são reais e estão necessariamente destinados a representar uma realidade social inserida em um dado contexto vinculado com realidades anteriores e posteriores. Esse relacionamento é próprio das pesquisas históricas, dado que não há na condução temporal histórica uma partitura desconexa, marcando um limite ou uma escala zero dos feitos e fatos anteriores e posteriores.

As pesquisas biográficas se apresentam como possibilidade ímpar para dar visibilidade às ações de sujeitos sociais anônimos, inclusive de professores(as) em todos os níveis, incluindo os(as) leigos(as), de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, pois o que se investiga diz respeito às suas

práticas educativas e à realidade social do contexto delimitado. Com efeito, as pesquisas biográficas trazem à tona ações e atuações específicas desses sujeitos, especialmente em locais não contemplados pelas ações do poder público vinculadas às políticas públicas educacionais. Em vários espaços dessa natureza, pode-se encontrar uma vasta quantidade de práticas educacionais desses(as) trabalhadores(as), que, mesmo desamparados(as) e desassistidos(as) pelo Estado, desempenharam e desempenham suas funções superando adversidades de toda estirpe.

Desse modo, a utilização das pesquisas biográficas educacionais sobre esses(as) profissionais possibilita não somente a visibilidade de suas identidades, mas esclarece e conscientiza a todos(as) que tomam conhecimento dessas pesquisas quanto à função social e à política desses sujeitos, até então “anônimos(as)”, trabalhadores(as) e promotores(as) de um bem social indispensável: a educação.

Assim, as pesquisas de cunho biográfico, autobiográfico e/ou de histórias de vida, no âmbito histórico em geral ou relacionado com uma temática específica, como a educação, pontua, através de fontes diversas, os principais acontecimentos que influenciaram anterior e posteriormente, sem estarem atavicamente ligados a um processo cronológico rígido e inseparável.

CONCLUSÃO

Interrupções necessárias

A necessidade da denominação em epígrafe deve-se ao fato de acreditarmos que esta é mais uma obra inacabada no sentido de sua abordagem teórico-metodológica e epistemológica. Muitas outras escritas a partir desta podem e devem ser despontadas. Por isso, decidimos interromper necessariamente, em tempo oportuno, o prosseguir desta escrita. Mas, antes de tudo, retomemos as questões iniciais: a História é ou não ciência? Qual a relação da História com a Memória e qual a relação destas com a Educação? Antes de responder diretamente às indagações postas, passamos a considerar alguns pontos necessários já abordados no bojo textual.

A História ainda paga muito caro pelo fato de ter sido, por muito tempo, apropriada pelos discursos oficiais dirigentes e mal conduzida por pseudoprofissionais em razão de macroteorias de eixos dominantes no campo do saber histórico e de métodos ultrapassados e eivados de vícios e domínios inapropriados. Mas, a partir do movimento historiográfico francês dos *Annales*, iniciado em 1929, a História tomou novos rumos, novas perspectivas, novas abordagens.

O movimento dos *Annales* (1929) ou “História da Revolução Francesa da Historiografia”, que logo se tornaria uma revista de cunho acadêmico-científico, teve como fundadores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Os

Annales foi um movimento paradigmático de renovação teórico-metodológica do fazer e compreender a História que rompeu decididamente com a História/narrativa linear do legado historicista alemão, sobretudo rankeano, bem como com a noção de temporalidade que encerrava os fatos em contextos puramente linear-cronológicos.

É racional destacar que, até meados das três primeiras décadas do século XX, a produção do conhecimento histórico era fundamentada na História política dos grandes vultos e seus feitos, creditados exclusivamente em fontes escritas, principalmente em documentos oficiais. Todavia, a partir do movimento historiográfico francês dos *Annales d'histoire économique et sociale*, influenciado pela grande crise econômica de 1929 e fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch, a História como disciplina e como ciência deixou de ser apenas História Factual da política e de seus vultos para se tornar uma História-Problema, consolidando seu método. Desde então, a História ampliou suas abordagens, contemplando novos problemas e novos objetos de estudo, como: cotidiano, arte, afazeres populares, mentalidades, psicologia social, História das mulheres, dos escravos, enfim, História das mentalidades. O movimento dos *Annales* impulsiona, inclusive, rumo à História Crítica e à Nova História Cultural.

Desse modo, a História cravou sua ruptura com o maniqueísmo cientificista tradicional e factual positivista, abrindo novos horizontes, estratégias e possibilidades interpretativas do saber e fazer humanos a partir de perspectivas historiográficas da História vista de baixo, fundamentada na teoria da História das mentalidades. Com efeito, o movimento historiográfico dos *Annales* franceses possibilitou uma abertura imprescindível nos domínios da História,

reatando seus vínculos e interdisciplinarizando suas abordagens com as demais ciências sociais, como a Filosofia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Economia, Sociologia, Psicanálise e demais derivações do conhecimento humano.

Seguindo seu intento, o movimento dos *Annales* adentrou em sua segunda fase ou segunda geração, depois do pós-guerra, com a presença marcante de Fernand Braudel, que assumiu a direção da revista em 1959. Braudel e sua equipe dos *Annales* contribuíram sistematicamente no aspecto da Geo-História com base em estudo da relação do homem e seu meio, bem como fomentou estudos considerando as questões sobre o tempo histórico no âmbito de uma História de curta, média e longa duração. Foi a partir da segunda geração que o movimento historiográfico dos *Annales* começou a apresentar *status* de escola, não no sentido físico, mas de segmento de ideias. *Pari passu* a isso, despontaram na segunda geração dos *Annales* campos da História quantitativa ligados à História econômica, demográfica e de muitos outros domínios da História. Nesse período, consolida-se cada vez mais a ampliação de fontes, métodos e técnicas do fazer histórico-historiográfico, inclusive tendo a História oral e as narrativas como recursos indispensáveis à produção de conhecimento histórico-científico.

Prosseguindo na perspectiva da segunda geração dos *Annales*, seu principal representante, Braudel, meio que treina seus sucessores da chamada terceira geração, tais como Jacques Le Goff, Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Jacques Revel, André Burguière, etc., para a assunção da revista como terceira geração, sobretudo a partir de 1970.

Com efeito, a partir da terceira geração dos *Annales*, a História anunciou definitivamente a inexistência da totalidade do real. A ideia de uma História global e totalizante

caiu por terra. A História passou a ser fragmentada e decomposta: História serial ou História em retalhos. Doravante os *Annales* passaram a ser definitivamente conhecidos e identificados como a *Nouvelle Histoire* (Nova História). A partir desse momento, aumentou a pluralidade de ideias e a inclusão de mulheres e seus papéis na História. Essa fase se apresentou mais aberta, aceitando ideias além da França e da Europa, retomando, inclusive, a História narrativa, como biografias científicas e eventos políticos de forma problematizada.

Outra característica notória da terceira geração dos *Annales* ou Nova História foi a chamada viragem antropológica, que incorporou significativamente muitos conceitos, técnicas e abordagens da Antropologia cultural e/ou simbólica. Com isso, a História passou a pluralizar mais ainda seus objetos de estudo com base na Micro-História, incluindo temáticas como a História do cotidiano, a História regional, a História vista de baixo, a História dos marginalizados, a História dos vencidos, enfim, a História dos pequenos grupos e periféricos, e não apenas a História da sociedade e central.

Nessa etapa, também o movimento retomou o que tanto outrora havia criticado: a História narrativa e as abordagens literárias. Houve um deslocamento da busca cientificista do objeto real. Em vez do conhecimento do real, o mais importante passou a ser a criação e/ou invenção do historiador. O valor do trabalho do historiador não estava tanto no conteúdo, mas na estética da inventividade. Nesse caso, foi posta também em xeque a cientificidade aos moldes rígidos do legado cientificista novamente. Nesse sentido, a História foi revista como atividade divertida e prazerosa para si e para os outros. A História não pode ser nem

querer para si os postulados rígidos da objetividade como fim das ciências empírico-formais e formais. A História é e deve ser feita levando em conta as subjetividades, sonhos e imaginários, realidades e simbolismos.

É criterioso deixar posto que a Escola dos *Annales* é frequentemente contextualizada entre 1929 e 1989. Contudo, há uma discussão sobre a existência de uma quarta geração dos *Annales* a partir de 1989. A característica principal dessa possível quarta geração dos *Annales* seria o significativo desenvolvimento da História cultural. Porém, para alguns historiadores, o que é chamada de quarta geração configura-se apenas como uma reação contra Braudel e/ou contra qualquer determinismo.

O que se pode refletir sobre a Escola dos *Annales* até sua identificação como Nova História ou terceira geração? Muitas coisas podem ser observadas, dentre elas o fato de que a Escola dos *Annales* não teve uma homogeneidade em suas fases, e isso foi e é salutar no processo da construção histórica. Outro detalhe talvez seja pensar que o movimento dos *Annales* não foi fruto ou produto de um único paradigma, mas de muitos outros que já haviam sido tentados por alguns iluministas desde a segunda metade do século XVIII. Existe também a concepção de que a terceira geração dos *Annales* ou Nova História, por sua característica fragmentária, distanciou-se das ideias originais de seus idealizadores.

Consideramos ser valioso refletir sobre como pensamos, escrevemos e/ou ensinamos acerca do conhecimento histórico: se de uma forma reflexiva crítica ou se de uma forma reprodutora tradicional, cronológico-linear, mística ou religiosa. Outra consideração a ser pautada é com referência ao método do conhecimento histórico quanto ao seu

uso e identificação. É imperioso lembrar que a produção de uma História cunhada de científica pautou-se por muito tempo, especialmente no século XIX, apenas por fontes oficiais escritas, esquecendo que o princípio de toda produção do conhecimento histórico no Ocidente teve como base as narrativas, crônicas, literaturas e contos populares, a partir do século V, na Grécia, sobretudo.

Não há um modelo pronto e acabado na busca do conhecimento histórico, muito embora saibamos que também não exista uma produção cristalina com neutralidade. Desse modo, as fontes fornecedoras para as pesquisas históricas nas mais diversas searas do conhecimento são constituídas por uma gama de material diverso, eclético e sem hierarquias de credibilidade concernentes à História escrita ou falada.

A História é ciência de raciocínio e essencialmente investigativa que busca o conhecimento das ações ou omissões dos viventes no tempo e no espaço, seus efeitos, impactos ou sentidos nos diferentes contextos da sociedade. A História, para sua sobrevivência mais saudável e holística, é alimentada pela memória, num processo de interdependência dos imbatíveis guardiões e guardiãs do tempo, que, através de suas vozes e ecos escritos ou narrados, expõem os desejos, prazeres e/ou dores de um tempo volátil e obstinado ao advento do sempre novo, indefinida e infinitamente.

Do ponto de vista dos critérios adotados pelas diretrizes determinantes cientificistas, principalmente em relação às ciências empírico-formais e formais, podemos responder afirmativamente que a História é, sim, ciência, por possuir método, objeto de investigação, objetivo social, fontes, critérios, técnicas e sistematização teórico-metodológica e epistemológica. Por outro lado, também se faz necessário

afirmar que a História, como produção de conhecimento e ciência hermenêutica, não se satisfaz apenas com os postulados rígidos, frios e objetivistas determinados pelo cartesianismo, pelo baconianismo ou até mesmo pelo popperianismo. A História vai mais além, é alegre e se delicia com o subjetivismo dos sujeitos de todas as classes sociais e da pluralidade de fontes. Eis aí onde reside a grande contribuição da Escola dos *Annales*, principalmente a partir da Nova História, que possibilitou ouvir as vozes, dores e clamores dos sujeitos sufocados, abafados, obstruídos e oprimidos pelos discursos dos dominantes da História tradicional.

É por meio dos horizontes da Nova História que a Educação e os educadores passam a figurar como sujeitos de ação e atuação de seu tempo, significando e ressignificando suas práticas didático-pedagógicas reveladas através da Micro-História e da Historiografia minúscula. Com efeito, a História e a Memória, na perspectiva da Educação, permitem e proporcionam compreender a realidade dos sujeitos educadores e de suas instituições nos mais longínquos e inusitados espaços educacionais.

Nesse sentido, a História e a Memória são recursos indispensáveis para proporcionar sentido e compreensão da vida no/do mundo às pessoas, visando à transformação social sempre em busca da felicidade. Porém, isso só é possível por meio da Educação, cuja função precípua é a de fomentar a liberdade para que o ser se energize em atos com todo o seu espírito, com vistas ao reconhecimento identitário cultural como condição *sine qua non* para a emancipação humana.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.

ALBERTI, Verena. O documento em História da Psicologia: o oral e o textual. In: ENCONTRO CLIO-PSYCHÉ: HISTORIOGRAFIA, PSICOLOGIA E SUBJETIVIDADES – PARADIGMAS, 3., 2000, Rio de Janeiro. *Mesa-Redonda...* Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. s.p.

ALMEIDA, Inaura Maria Ferreira de. A educação escolar: a busca do sistema educacional da cidade de Florianópolis. In: CAVALCANTE, Maria Juraci et al. (Org.). *História da Educação: instituições, protagonistas e práticas*. Fortaleza: LCR, 2005. p. 297-312.

ALMEIDA, Marlene Medaglia. *Introdução ao estudo da historiografia sul-rio-grandense: inovações e recorrências do discurso oficial (1920-1935)*. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de. Apresentação. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 7-25.

ARENILLA, Louis et al. (Org.). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Piaget, 2001.

AZEVEDO, Gislane et al. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, José D'Assunção. Notas sobre a Micro-História. *Revista do Mestrado de História*, Vassouras, v. 6, p. 9-44, 2004.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

- BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 2011b. v. 1-4.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Lisboa: 70, 1941.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BINDÁ, Thiza Maria Bezerra; FROTA, Alexandre Gonçalves. Bio-Hagiografia: uma possibilidade teórico-metodológica para narrar o itinerário histórico-espiritual do servo de Deus Frei João Pedro de Sexto. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Org.). *Pesquisas bibliográficas na educação*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 205-223.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRAUDEL, Fernand. *Reflexões sobre a História*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (Org.). *Leopold von Ranke: História*. São Paulo: Ática, 1979.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp, 2009a.
- BURKE, Peter. *O historiador como colunista: ensaios para a Folha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b.
- CABRAL, João Francisco Pereira. A educação no período helênico: a Paideia na época de Alexandre, o Grande. In: UOL.

Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-educacao-no-periodo-helenistico-paideia-na-epoca-alexandre.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CARR, Edward Hallet. *Que é História?* Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Identidade narrativa e autobiografia: elementos teóricos e metodológicos para uma pedagogia da escrita histórica. In: BEZERRA, José Arimatéa Barros; ROCHA, Ariza Maria (Org.). *História da Educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros*. Fortaleza: UFC, 2008. p. 13-29.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Missões da Companhia de Jesus nos sertões: as andanças dos jesuítas portugueses no Norte do Brasil (1910-1938) In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). *História da Educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 291-309.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHERNOW, Fred B. *Supermemória: jogos e exercícios para aprimorar sua memória*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

DICIONÁRIO AURÉLIO. *Teoria*. Disponível em: <<http://www.dicionarioaurelio.com/teoria>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

DOSSE, François. *A História*. São Paulo: USC, 2003.

DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

- FERNANDES, Rinaldo (Org.). *Chico Buarque do Brasil: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro*. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- GADOTTI, M. *A questão da educação formal/não formal*. Sion: Sion Institut International dès Drois de l'Enfant, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GINZBURG, Carlos. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.
- GOMES, Luciana Kellen de Souza. Trajetórias e biografias: notas para o campo da História da Educação. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Org.). *Pesquisas bibliográficas na Educação*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 15-21.
- GRELE, Ronald J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à História oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos & abusos da História oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- HALBWACHS, Michel. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A razão na História: uma introdução geral à Filosofia da História*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa (em português)*. Lisboa: Temas & Debates, 2005. v. IX.

IGLÉSIAS, Francisco. Comentários ao roteiro sucinto do desenvolvimento da historiografia brasileira. In: *Encontro Internacional de Estudos Brasileiros*. São Paulo: USP, 1972.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. *A oralidade dos velhos na polifonia urbana*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História oral e pesquisa histórica: influência europeia e recepção brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Org.). *História da Educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 121-136.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPA, José Roberto Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LEVI, Giovanni. Comportamentos, recursos, processos: antes da “revolução” do consumo. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 207-208.

LEVI, Giovanni. *São Francisco de Assis*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIMA, Henrique Espada. *A Micro-História italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LORIGA, Sabina. *O pequeno X: da biografia à História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, Charliton José dos Santos. *Zila Mamede: trajetórias literárias e educativas*. Campina Grande: UEPB, 2010.

MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo. *O barão e o prisioneiro: biografia e História de vida em debate*. Fortaleza: UFC, 2011.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; FERREIRA, Maria Nahir Batista. A utilização de bibliografias na formação de professores. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Org.). *Pesquisas bibliográficas na Educação*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 23-41.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). *Linguagens da História*. Fortaleza: Imprece, 2003.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. *A História, autores e atores: compreensão do mundo, educação e cidadania*. Fortaleza: UFC, 2013.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. A propósito de História oral. In: MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). *Linguagens da História*. Fortaleza: Imprece, 2003. p. 11-21.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Educação, História, teoria e métodos. In: MARTINHO RODRIGUES, Rui et al. (Org.). *História da educação: teorias, métodos e fontes*. Fortaleza: UECE, 2012. p. 195-210.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. In: CAVALCANTE, Maria Juraci et al. (Org.). *Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais*. Fortaleza: UFC, 2009. p. 422-441.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Teorias, fontes e períodos na pesquisa histórica. In: CAVALCANTE, Maria Juraci et al. (Org.). *História da educação – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais*. Fortaleza: UFC, 2008. p. 435-475.

MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da Escola dos *Annales* à História Nova. *Historiae: Revista de História da Universidade Federal do Rio Grande*, Rio Grande, v. 1, p. 113-130, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Loyola, 1988.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A crise da memória, História e documentos: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (Org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Unesp: Fapesp, 1999. p. 11-30.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Identidade cultural e arqueologia. In: BOSI, Alfredo (Org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2002. p. 182-190.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru: USC, 2004.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

MORAIS, Regis de. *Filosofia da ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1988.

MOTA, Myriam B.; BRAICK, Patrícia R. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-29, 1993.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. Prefácio. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza et al. (Org.). *Ensaaios em memórias e oralidades*. Fortaleza: UFC, 2014. p. 11-14.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Narrativas de vida como fonte para a transformação da prática pedagógica e como forma de acesso aos significados da experiência religiosa. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Org.). *História da educação: real e virtual em debate*. Fortaleza: UFC, 2012. p. 407-428.

PEGORARO, Olinto Antonio. *Sentidos da História: eterno retorno, destino, acaso, desígnio inteligente, progresso sem fim*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PILETTI, Claudino et al. *Filosofia e História da educação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1996.

QUEIROZ, Tânia Dias (Org.). *Dicionário prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel, 2003.

RIBEIRO, Luis Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. A política educacional, as conferências internacionais da educação e a formação docente. In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula et al. (Org.). *Cultura, educação, espaço e tempo*. Fortaleza: UFC, 2011. p. 457-477.

RIBEIRO, Paulo Rodrigues. A História científica do século XIX. In: ALENCAR, Maria Amélia Garcia de (Org.). *A História da História*. Goiânia: UCG, 2005. p. 43-64.

RICOEUR, Paul. *A memória, a História, o esquecimento*. São Paulo: Unicamp, 2008.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil*. São Paulo: Companhia Nacional, 1978.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. La biografía como género historiográfico: algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales. In: SCHIMIDT, Benito (Org.). *O biógrafo: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2000. p. 9-48.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 93-101.

RUST, Leandro Duarte. A “Terceira geração dos *Annales*” e o exorcismo do tempo. *Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 47-60, 2008.

SANTOS, Luciano dos. História da historiografia como *locus* da epistemologia histórica. In: SEMANA DA LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO IFG, 2., 2012, Goiânia. *Anais... Goiânia: IFG*, 2012.

SANTOS, Márcia Pereira dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. *Opsis, Catalão*, v. 7, n. 9, p. 81-97, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA Marcos. A construção do saber histórico: historiadores e a imagem. *Revista História*, São Paulo, v. 125-126, p. 117-134, 1991-1992.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TSURUDA, Maria Amalia Longo. Os modelos de educação feminina em Homero. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 4-21, 1994.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História*. São Paulo: Campinas, 2002.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula et al. (Org.). *Cultura, educação, espaço e tempo*. Fortaleza: UFC, 2011.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. Educação e conservadorismo: as cartas pastorais de Dom Aureliano para a Diocese do Vale do Jaguaribe no Ceará (1940-1965). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; BEZERRA, José Arimatéa (Org.). *Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais*. Fortaleza: UFC, 2003. p. 327-341.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. *O Limoeiro da educação: história da criação da diocese e a ação educacional de Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte (1938-1968)*. 2006. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

VASCONCELOS, José Gerardo. *Besouro Cordão de Ouro: o capoeira justiceiro*. Fortaleza: UFC, 2009.

VASCONCELOS, José Gerardo. *Memórias da saudade: busca e espera no Brasil autoritário*. São Paulo: Annablume, 2000.

VASCONCELOS, José Gerardo. *Memórias do silêncio: militantes de esquerda no Brasil autoritário*. Fortaleza: UFC, 1998.

VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Org.). *História da Educação: nas trilhas da pesquisa*. Fortaleza: UFC, 2010.

VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano (Org.). *Memórias no plural*. Fortaleza: LCR, 2001.

VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; FONTELES, José Mendes (Org.). *Ditos (mau ditos)*. Fortaleza: LCR: UFC, 2001.

VASCONCELOS, José Gerardo; MUNIZ, Celina Rodrigues; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Org.). *Nietzschianismos*. Fortaleza: UFC, 2008.

VASCONCELOS, José Gerardo; SILVA, Samara Mendes Araújo; SANTOS, Raimundo Nonato Lima (Org.). *Labirintos de Clio: práticas de pesquisa em História*. Fortaleza: UFC, 2009.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História: Foucault revolucionou a História*. 4. ed. Brasília, DF: UnB, 1998.

XAVIER, Antônio Roberto. Fonte escrita, fonte oral e memória: a importância destes recursos na construção histórica. In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Org.). *História da Educação: nas trilhas da pesquisa*. Fortaleza: UFC, 2010. p. 119-133.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **História, Memória e Educação: Aspectos Conceituais e Teórico-Epistemológicos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 31 de maio de 2018.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado **História, Memória e Educação: Aspectos Conceituais e Teórico-Epistemológicos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 31 de maio de 2018.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cul-*

- tura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis.* Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
 15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
 16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
 17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
 18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.* 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
 19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
 20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
 21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
 22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
 23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.* EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
 24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação.* Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
 25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública: desafios con-*

- temporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVA-

- LHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias*

- escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Me-

- deiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Orgs.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (Orgs.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-BOOK).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-BOOK).
75. SILVA, Krícia de Sousa. “*Manobras*” *sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Krícia de Sousa. “*Manobras*” *sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-BOOK).
77. Vieira, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.



imprece@hotmail.com

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14 x 21 cm, contém 193 páginas.

O miolo foi impresso em papel Off-Set 75 g/m² LD 64 x 88 cm.

A capa foi impressa no papel Cartão Supremo 250 g/m² LD 66 x 96 cm.

Tiragem de 300 exemplares.

Impresso no mês de agosto de 2018.

Fortaleza-Ceará.