

## A MEMÓRIA COMO OBJETO DE ANÁLISE E COMO FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

---

LA MEMORIA COMO OBJETO DE ANÁLISIS Y COMO FUENTE DE INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

**Elenice Silva Ferreira**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB  
elenicesf@hotmail.com

### **Resumo**

O presente texto busca discutir o valor que se atribui à memória como objeto de análise e como fonte de pesquisa, destacando a sua importância para a investigação no campo da história da educação. Ele é parte de uma pesquisa de mestrado, cujo foco foi as relações de poder em uma escola pública durante o período de ditadura civil-militar no Brasil, tendo como fonte principal as memórias de oito professoras da rede pública de ensino e que lá trabalharam no período de 1964 a 1985. Estas constituíram a principal fonte da pesquisa. Além desta fonte, lançamos mão de documentos escritos que nos remeteram à estrutura e às ações da escola investigada. As memórias, às quais tivemos acesso, se revelaram com uma relação direta e afetiva com o passado, visto que eram, antes de tudo, memórias individuais, lembranças pessoais de acontecimentos vividos, mas que se nutriam de uma memória coletiva. Daí concluímos que o doutrinamento ideológico sofrido pelos atores da pesquisa, cujas lembranças permaneceram durante muito tempo confinadas ao silêncio, longe de levar ao esquecimento, permaneceram vivas em suas memórias. Portanto, na

escola pesquisada as relações de poder foram semelhantes aos tipos de relações produzidas na sociedade. Enfim, concluimos esta pesquisa acreditando ser ela um caminho que pode levar à valorização e a preservação da memória educacional local e de seus sujeitos.

**Palavras-chave:** Escola. Memória. Relações de Poder. Professores. Ditadura Civil-militar.

### **Resumen**

El presente trabajo busca discutir el valor que se le atribuye a la memoria como objeto de análisis e como fuente de investigación, destacando su importancia para a investigación en el campo de la historia de la educación. Este ensayo es parte de una investigación de la maestría, cuyo foco fue las relaciones de poder en una escuela pública durante el período de la dictadura cívico militar en el Brasil, teniendo como fuente principal las memorias de 08 (ocho) profesoras de la enseñanza pública que trabajaban allí trabajaran en el período de 1964 a 1985. Estas constituían la principal fuente de información. Además de éstos datos, echamos mano a documentos escritos que nos remetieron a la estructura y las acciones de la escuela investigada. Las memorias, las cuales tuvimos acceso, se revelaron como una relación directa y afectiva con el pasado, visto que eran, antes de todo, memorias individuales, recuerdos personales de acontecimientos vividos, pero que se nutrían de una memoria colectiva. Es por eso que concluimos que el adoctrinamiento ideológico sufrido por los actores de le estudio, cuyos recuerdos permanecieron durante mucho tiempo confinados al silencio, lejos de llevar al olvido, permanecieron vivos en sus memorias. Por lo tanto, en la escuela investigada las relaciones de poder fueron semejantes a los tipos de relaciones producidas en la sociedad. Por este motivo, concluimos este trabajo creyendo que es un camino que puede llevar a la valorización y a la preservación de la memoria de la educación local y de sus sujetos.

**Palabras claves:** Escuela. Memoria. Relaciones de Poder. Profesores. Dictadura cívico militar.

*“Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1996, p. 477)*

## 1. Introdução

É consensual o pensamento de que a memória está presente nas construções do passado, de maneira que o que recordamos não é exatamente o que aconteceu, uma vez que, ao mesmo tempo em que construímos o passado, ele também nos constrói (SANTOS, 2003). É desse entendimento que surge o interesse pelo estudo da memória e pelo seu uso como fonte de investigação. Esse interesse surge, igualmente, da compreensão de que não somos apenas produtos da história, mas também sujeitos dela. Pensar sob essa perspectiva, no campo educativo, implica compreender que a reflexão histórica não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de experiências e de vivências.

É a relação entre a lembrança espontânea, a recordação solicitada e o silêncio que faz da memória uma via de acesso a um tempo que já não é mais, entretanto trata-se de um tempo possível de ser reconstruído começando por buscar “o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos” (LE GOFF, 1996, p. 109). Assim sendo, o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou os acontecimentos, mas marca a entrada na história de outros sujeitos com variadas formas de interpretar o mundo. É nesse sentido que Hobsbawm (1998), ao escrever sobre os desafios da “história vista de baixo”, nos adverte que, mesmo a melhor das fontes, apenas esclarece certas áreas daquilo que as pessoas fizeram, sentiram e pensaram. Aqui a memória se faz importante como mais uma ferramenta indispensável à produção do conhecimento.

Este texto tem o objetivo discutir o valor da memória, sobretudo, como fonte de pesquisa, destacando a sua importância para a investigação no campo da história da educação. Ele é parte de uma pesquisa de mestrado, cujo estudo teve como foco as relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, durante o período de Ditadura Civil-militar no Brasil, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, cuja fonte principal foram as memórias de professoras da rede pública de ensino e que trabalharam na mesma escola no período de 1964 a 1985.

Sabe-se que, no cenário educacional mais amplo, as pesquisas na área da História da Educação no período ditatorial no Brasil, põem em relevância, principalmente, as ações de estudantes e educadores nos grandes centros, como as passeatas pelo fim da Ditadura Civil-militar, as demissões de reitores, prisões de estudantes (GERMANO, 1993; SAVIANI, 2008; FREITAG, 1979; CUNHA e GÓES, 1996), deixando evidenciado, assim, o papel das

universidades como “único foco de resistência manifesta ao regime” (SAVIANI, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, se lançarmos um olhar mais apurado sobre as pesquisas no campo da História da Educação, veremos que os fatos educacionais do passado e as formas institucionalizadas de ensino ocupam lugar de destaque (STEPHANOU; BASTOS, 2004), ao passo que a história da educação local pouco aparece contemplada nos “documentos oficiais” e, portanto, o sujeito dessa história “menor” é silenciado. Esse comportamento negligencia a importância da investigação a partir das memórias de “pessoas comuns” como um caminho que pode levar à problematização de temas e objetos da educação não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas.

Este estudo nos possibilitou levantar e identificar atores sociais na área da educação, cuja história de vida foi marcada por ações políticas e pedagógicas que permaneceram ‘cristalizadas’ em suas memórias. Estas, ao serem evocadas, convertidas em fontes e somadas aos documentos escritos aos quais tivemos acesso, nos possibilitaram compreender relações sociais e identificar espaços de poder cujas formas de operar foram determinantes para o silenciamento de muitos sujeitos, inclusive os atores sociais da pesquisa ora discutida.

A opção pela rede pública de ensino para a referida pesquisa deveu-se ao fato de que, nesse segmento, o Estado exercia um forte poder político e ideológico no período em questão. Essa condição motivou-nos a “pôr em cena” personagens que, muitas vezes, ficaram esquecidos ou silenciados pela “história oficial”, mas que tiveram um papel relevante na construção de um ambiente educativo, social e cultural brasileiro.

Enfim, ao propor para este trabalho o uso das memórias de professores, consideramos, sobretudo, a relevância desses atores sociais, indispensáveis ao processo educativo, entretanto sem protagonismos na história da educação brasileira. Essa realidade histórica motivou-nos a “dar voz” a esses personagens, como “arquivos vivos” de uma memória que guarda lembranças de uma época ainda pouco explorada pela pesquisa científica na área da História da Educação local.

## **2. A memória como objeto e, também, como fonte de produção de conhecimento**

O termo memória tem a sua origem etimológica no latim e significa a capacidade de reter e/ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, reportando-se às lembranças, às reminiscências (BEAR; PARADISO apud AMORIM, 2009). Todavia, a compreensão que se tem da memória varia em diversas épocas e culturas.

Inclusive, na mitologia antiga, ela foi reverenciada. Na Grécia Antiga, a memória era considerada uma entidade sobrenatural: era a deusa *Mnemosyne* (VERNANT, 1973), mãe das nove musas que protegiam a arte e a história. Sacralizada, *Mnemosyne* foi responsável por uma das formas de reconstrução do passado na perspectiva de um tempo mítico e não cronológico. Foi ela quem revelou ao poeta os segredos do passado e o introduziu nos mistérios do além (LE GOFF, 1996, p. 438).

Também na Idade Média a memória tinha um papel de destaque no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico. “Veneravam-se os velhos, sobretudo porque se viam neles ‘homens-memória’, prestigiosos e úteis” (LE GOFF, 1996). Pode-se considerar que Santo Agostinho foi o fundador da memória medieval. A sua obra *Confissões* constrói-se como louvor e confissão a Deus, por meio da qual Agostinho questiona a respeito de si, de sua fé e do tempo. Segundo este filósofo, a memória vive em um palácio e é como o ventre da alma, espécie de luz dos espaços temporais (*Confissões* X, 9; *De Musica*, VI, 8, 12). Agostinho (2008, p. 26) atribui total poder à memória. Dizia ele:

[...] Eis-me nas planícies da minha memória, nos antros e cavernas inumeráveis e inumeravelmente cheios das espécies de inumeráveis coisas, quer por imagens, como as de todos os corpos, quer pela presença, como a das artes, quer por não sei que noções e observações, como as das impressões do espírito, as quais, ainda quando o espírito as não sofre, a memória guarda, dado que está no espírito tudo o que está na memória. Percorro todas estas coisas, esvoaço por aqui e por ali, e também entro nela até ao fundo quanto posso, e em parte alguma está o limite: tão grande é o poder da memória, tão grande é o poder da vida no homem que vive mortalmente! Que farei, pois, ó meu Deus, tu, minha verdadeira vida? Irei também além desta minha força que se chama memória, irei além dela a fim de chegar até ti, minha doce luz. Que me dizes? Eis que eu, subindo pelo meu espírito até junto de ti, que estás acima de mim, irei além dessa minha força que se chama memória.

Dessa maneira, Agostinho destaca a força “retentiva” da memória, sua capacidade de conservar e fazer recordar as imagens e sensações recebidas do mundo. “Grande é o poder da memória”, afirma ele, “conservo todas estas coisas na memória e conservo-as na memória como as aprendi” (*Confissões*, XVII. 26; XIII. 20). E, mais do que isso, Agostinho legou ao mundo medieval a noção que a Santíssima Trindade deixara impressa na alma, um reflexo de sua imagem através de seus três poderes: a *memória*, a *inteligência* e a *vontade*

(AGOSTINHO, 2008). Assim, a Idade Média nos legou a concepção de memória enquanto força mediadora do diálogo, tendo o próprio Deus como interlocutor.

Com o passar do tempo, essa concepção adquire novas nuances. Quase esvaziada de sua importância como fonte histórica, a *mnemose* fora reduzida à inferioridade da fonte “duvidosa”, tendo em contrapartida, o enaltecimento da fonte escrita, consubstanciada na crença de que a grafia era portadora da objetividade tão perseguida pelas Ciências Sociais, depois de ter se apropriado dos pressupostos teórico-metodológicos das Ciências Naturais, a partir do século XVII. Não obstante, a questão do poder da memória perdurou por séculos, mas só recentemente ela passou a ser alvo de preocupação das Ciências Humanas.

No início do século XX, o conceito de documento histórico sofre um alargamento, principalmente pelas discussões dos precursores da chamada Escola dos *Annales*, em 1929, Lucien Febvre e Marc Bloch. Estes historiadores, além de contribuírem para o alargamento do conceito de fonte, desconstruíram a ideia de que a única forma de interpretar a realidade pelo historiador é através do documento escrito. Sobre essa questão, Lucien Febvre (apud LE GOFF, 1996, p. 540) vai afirmar que

a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Contudo, é no alvorecer do século XX que foram feitas algumas pesquisas com a memória e foi nesse contexto que o pesquisador Maurice Halbwachs analisou-a como sendo produto da coletividade. Halbwachs, como um bom discípulo de Henri Bergson e aluno fiel de Durkheim (SANTOS, 2003), buscou lidar com a memória como um fato social em debate com os principais pensadores de sua época. Para ele, não é possível pensar quadros sociais fora do processo de interações interpessoais, pois “os quadros sociais é que representavam o pré-requisito na constituição da lembrança” (SANTOS, 2003, p. 42). Segundo esse teórico, as pessoas não recordam sozinhas, ou seja, “um homem, para evocar o seu próprio passado, tem,

frequentemente, necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Em consonância com esse modo de pensar, Hannah Arendt, acredita ser a memória um dos modos de pensamento dos mais importantes. Segundo ela, mesmo nessas condições, a memória é “impotente fora de um quadro de referência preestabelecido” (ARENDR, 2009, p. 31), de modo que, somente em raríssimas ocasiões, a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo (ARENDR, 2009).

Ainda no século XX, surgem outras pesquisas com a memória, e foi nesse contexto que muitos estudos sobre ela seguem-se à luz do conceito de “memória coletiva” de Halbwachs (1990), a exemplo do sociólogo austríaco Michael Pollak (1989) que, ao teorizar nesse campo, distingue a memória oficial da subterrânea, evoca elementos novos como os não-ditos. Pollak (1989), discordando de Halbwachs (1990), aponta o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Conforme pondera o mesmo autor, no outro extremo da memória oficial está a memória subterrânea, operando no silêncio e quase imperceptível, o seu trabalho de subversão.

Pollak é enfático ao falar da pretensão de hegemonia por parte da memória oficial e, para tanto, tenta mesmo suprimir qualquer tipo de memória dissidente. Todavia, a sociedade é regida por princípios dialéticos e a chamada memória subterrânea faz o contraponto ao discurso oficial, valendo-se, muitas vezes, da oralidade como meio de difusão e da própria manutenção. Para Pollak (1989), há uma disputa no interior da vida social entre a memória oficial e a memória subterrânea que, por pertencer às minorias, é marginalizada.

A memória é fonte de história e, ao mesmo tempo, instrumento de subversão, de resistência. Cardoso, ao dialogar com os pesquisadores franceses Lequin e Mettral, lembra que a memória individual, comum e coletiva (conceitos abordados por esses pesquisadores) “coexistem necessariamente nas sociedades em diferentes níveis, os quais podem entrar em contradição e conflito” (CARDOSO, 2005, p. 18). Para Le Goff, ela é um instrumento e um objeto de poder. Conforme este historiador, uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas é tornarem-se senhores da memória. Para ele, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 426).

Paul Ricoeur, em *La mémoire, l'histoire et l'oubli* (2007), vem corroborar esse modo de pensar quando postula acerca dos abusos da memória e do esquecimento, em que a

manipulação da memória se converte em sua tônica. Para este filósofo, os abusos “resultam de uma manipulação concertada da memória e do esquecimento por detentores do poder”. Os sintomas desse processo manipulador, afirma ele, seria “excesso da memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória; insuficiência de memória, em outra, portanto, abuso de esquecimento”. Ademais, essa manipulação da memória traz como marca a intervenção do “fenômeno da ideologia”, como elemento potencializador de sua ação, definido pelo autor como um “fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas da memória” (RICOEUR, 2007, p. 93-95). O autor ainda adverte para um risco no uso da memória na pesquisa. Ele lembra que essa ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. Assim,

as estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de um outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diretamente os protagonistas da ação, assim como os contornos dela. [...] O perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada\_ da história oficial. O recurso à narrativa torna-se, assim, uma armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem uma narrativa canônica por meio de intimidação ou de sedução, de medo ou de lisonja. (RICOEUR, 2007, p. 455).

Enfim, o século XX foi rico em teorizações acerca do valor da memória como fonte de pesquisa e categoria de análise. Houve até estudos que apontaram a memória não como uma construção puramente mental, posto que ela se serve de outros mecanismos, é o caso de Pierre Nora (1993), quando nos apresenta os lugares de memória no mundo material, mas sem abrir mão do simbolismo. De acordo com seu pensamento, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, “é preciso criar arquivos, é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). “[...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (NORA, 1993, p. 9), ou seja, o sentimento de perda da memória vivida leva à obsessão de criar cada vez mais lugares de memória que garantam a preservação dos restos.

Contudo, foi na década de 1960 que o trabalho com a memória como fonte de pesquisa ganhou território amplo, embora ainda tivesse encontrado resistência nos setores



conservadores da história tradicional, que desmerece o valor da memória como fonte confiável na pesquisa científica. Nora, ao diferenciar história de memória, já denunciara essa postura em um de seus trabalhos, quando afirmava que “no coração da história trabalha um criticismo destruidor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir” (1993, p. 9).

Todavia, é no diálogo com Halbwachs (1990) que Nora (1993) distingue história de memória, ressaltando as especificidades de cada conceito. Para ele, memória e história, longe de serem sinônimos, encontram-se em uma condição em que tudo se opunha uma à outra. Assim, em suas considerações, memória é entendida como

[...] a vida, sempre carregada por grupos vivos... 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 [...] fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] afetiva e mágica [...] se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9).

Já a história opera no plano intelectual, em cuja representação do passado lança mão de recursos metodológicos próprios, assim ela seria

[...] a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...] é uma representação do passado [...] pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal [...] só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas [...] só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9).

Outrossim, a memória foi objeto de ampla investigação científica também no campo das Neurociências, onde se destaca a Neurobiologia. Sabemos que a década de 1990 foi dedicada aos estudos sobre o funcionamento do cérebro por cientistas de todo o mundo, e o tema *memória* constituiu objeto de ampla investigação.

No Brasil, o médico Iván Izquierdo destaca as relações bioquímicas como mecanismos de construção da memória. Para esse pesquisador, a memória é a aquisição, a conservação e evocação das informações, dos fatos vividos por cada indivíduo e que, tanto a formação quanto a sua extinção – os esquecimentos – estão vinculados a um sistema complexo (BRANDÃO, 2008, p. 9). Segundo ele, até mesmo a duração da memória está relacionada à

“forma direta das modificações bioquímicas estruturais derivadas, por sua vez, da síntese de novas proteínas durante e depois da formação de cada uma delas” (IZQUIERDO, 2004, p. 21). Assim, as chamadas memórias de longa duração envolvem, em seu processo de formação, um movimento metabólico que se processa em diferentes estruturas cerebrais. Ademais, para esse mesmo pesquisador, a memória também passa pela emoção, razão que favorece um acontecimento ser mantido na memória. Assim, somos capazes de lembrar porque muitos fatos, os quais vivenciamos, são acompanhados de uma forte carga emocional, “[...] num momento de hiperatividade dos sistemas hormonais” (IZQUIERDO, 2004, p. 36). Conclui-se, portanto, que aquilo que nos é indiferente, ou que não afeta as nossas emoções, pode não se incorporar como conhecimento e aprendizado, portanto, pode não se converter no que Izquierdo chama de “*memória de longa duração*” (2004, p. 36).

Percebe-se, assim, que é inegável a amplitude dos estudos construídos sobre a memória no decurso do século XX. Enfim, a memória é um campo de disputa, não se trata de um ato de pura introspecção. Assim, uma das finalidades principais do ato da memória foi o que Paul Ricoeur chamou de “luta contra o esquecimento”, pois não é somente o caráter penoso do esforço da memória que dá à relação [de luta da memória contra o esquecimento] sua coloração inquieta, “mas o temor de ter esquecido, de esquecer de novo, de esquecer amanhã de cumprir esta ou aquela tarefa; porque amanhã será preciso não esquecer... de se lembrar” (RICOEUR, 2007, p. 48).

### 3. O conceito de fonte

O termo *fonte*, em dadas circunstâncias, se faz polissêmico. Conforme Dicionário da Língua Portuguesa, o uso mais recorrente que se faz desta terminologia, aponta para dois sentidos. Um deles tem a acepção daquilo que origina ou produz. Expressa, portanto, o manancial de água que brota do solo; nascente, chafariz, bica por onde corre água ou outro líquido. Mas é também causa, origem, princípio. O outro sentido dado ao termo mostra o sentido de base, o ponto central, as informações, o apoio e a direção que se emite para processar todo um sistema coeso de conhecimentos. Além desses sentidos, a filologia assinala que fonte significa texto ou documento original (SAVIANI, 2004). Conforme o mesmo autor, as fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, “as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a

história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2006, p. 29)

Conforme Lombardi (2004, p. 155),

as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida.

Nesse sentido, todas as fontes que encontramos, no processo de pesquisa, em suas mais diferentes formas de registro, constituem-se em documentos uma vez que “testemunham” a vida e o estar dos homens no mundo, e, como tal, são passíveis de crítica. Pode-se afirmar, portanto, que a partir dessa crítica a pesquisa histórica “pisa no chão seguro da facticidade do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 123). Mas o que entendemos por *documento*?

É consensual o pensamento de que o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado. A riqueza de informações presentes em um corpo documental tem sido a razão pela qual, cada vez mais, pesquisadores no campo das Ciências Sociais e Ciências Humanas têm lançado mão desse “artefato”, a fim de darem conta das indagações postas em torno de seus objetos de investigação. Acreditamos, portanto, que os documentos têm muito a nos “dizer”, na medida em que eles são um “material da história” (LE GOFF, 1996). Nessa perspectiva, o documento traz marcas que podem ser a representação do real, feitas a partir de uma interpretação da realidade, de uma visão de mundo.

Nesse sentido, os estudos de Le Goff (1996) acerca do conceito de documento e de monumento vêm respaldar-nos na compreensão de que “o documento não é qualquer coisa que fica no passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Le Goff lembra que o recurso do documento é indispensável na pesquisa histórica. Ele, assim como Paul Ricoeur (2007), fala de uma “revolução documental”, segundo a qual o conteúdo do termo documento ganha novas dimensões e, por conseguinte, o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou os acontecimentos, mas marca a

entrada na história das “massas dormentes” (LE GOFF, 1996, p. 541), inaugurando, assim, a era da documentação de massa.

Todavia, esse movimento pelo qual passa a reconstrução do conceito de documento, não deve desviar o historiador do seu papel principal que, segundo Le Goff, é a crítica do documento, qualquer que seja ele, como monumento. Essa necessidade faz-se na medida em que todo documento, nas palavras de Le Goff, é “mentira” e é “verdade” ao mesmo tempo. Esse historiador explica que um monumento é, em primeiro lugar, uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem, assim como é um documento. Daí a necessidade de o pesquisador “desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1996, p. 548).

No que se refere à pesquisa ora discutida, reconhecemos que os documentos escritos dos quais lançamos mão, apresentam limitações no sentido de que eles sinalizam muito pouco para questões como: a prática docente dos professores, as relações de poder estabelecidas entre os gestores e os professores, metodologias de trabalho adotadas, embates ideológicos ocorridos no período, etc. É aqui que faz sentido a opção feita pela história oral, através das memórias de professores. As suas narrativas possibilitaram-nos comparar as diferentes versões das entrevistadas sobre o passado, “tendo como ponto de partida e contraponto permanente o que as fontes já existentes dizem sobre o assunto” (ALBERTI, 2006, p. 174).

É bem verdade que as fontes documentais, sejam elas quais forem, trazem em si marcas, sinais, características que “falam” de um determinado tempo histórico e que precisam ser cuidadosamente analisadas. As fontes orais não fogem a essa regra. Pelo contrário, em sua análise exige-se um cuidado especial, porquanto elas trazem, muitas vezes, aspectos que não constam nos documentos escritos, além do mais, pela própria condição humana, “o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo” (THOMPSON, 1992, p. 147).

Assim sendo, a fonte oral, aliada à fonte documental, é a ferramenta de costura da teia de relações sociais de um tempo vivido, mas não engessado no passado e que, analisado à luz da abordagem teórica da qual lançamos mão para esta pesquisa, possibilitou-nos outra interpretação dos fatos históricos.

Nesse horizonte, a documentação oral foi eleita como principal instrumento de investigação para esta pesquisa. Nesse caso, a pesquisa com professoras, tendo como fonte a memória dessas, teve como abordagem metodológica a História Oral, metodologia que,

conforme Meihy e Holanda (2007) implica formular entrevistas como um epicentro da pesquisa, onde tudo gira em torno delas (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 72).

#### **4. A história oral como proposta metodológica: uma via de acesso à memória**

Conforme discutiremos aqui, na pesquisa histórica, a memória, como instrumento de investigação, é utilizada na busca de informações necessárias às indagações impostas pela dinâmica do objeto investigado, e, em outras situações, ela se converte no próprio objeto. Entretanto, ela nem sempre foi compreendida dessa maneira nas diferentes épocas e sociedades, pelo contrário, a busca do seu reconhecimento como fonte sempre suscitou fervorosos debates no mundo acadêmico, encontrando forte resistência nos setores conservadores da chamada História Tradicional.

Foi nesse embate acadêmico de estudos da memória que a história oral ganhou corpo como proposta metodológica na produção do conhecimento histórico, e foi nos Estados Unidos, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, em 1947, que surgiu a moderna História Oral (MEIHY, 1996, p. 19). Entretanto, foi no final da década de 1960 e início da década de 1970 que ela se consolidou, dando origem à *Oral History Association* (OHA), em 1966, com a sua publicação anual *Oral History Review*. A partir de então, as pesquisas fundamentadas na metodologia da história oral ganharam notoriedade no mundo acadêmico, despertando o interesse de renomados pesquisadores na área. Um exemplo é Paul Thompson. Este pesquisador, ao se envolver com a história oral na década de 1960, percebeu a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos, além do mais, para este autor, as histórias contadas pelas pessoas sobre o seu passado constituíam um instrumento valioso para a história social. Sobre essa questão, o autor afirma, categoricamente, que

a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreira que existem entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p. 22).

Já no Brasil, a História Oral foi introduzida tardiamente, na década de 1970, com a consolidação, na Fundação Getúlio Vargas, de um projeto de história oral. No entanto, somente na década de 1990, ela ganhou relevo no cenário acadêmico brasileiro, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, que congrega pesquisadores e estudiosos na área.

Na atualidade, Cardoso (2005, p. 17) ressalta que

a memória, a identidade e, do ponto de vista metodológico, a História Oral em campos cada vez mais variados da pesquisa em História Contemporânea, [...] constituem, portanto, temas vinculados entre si no ambiente intelectual em que se movem os historiadores atuais.

Enfim, em sua trajetória como metodologia de pesquisa, a história oral valoriza a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, e, nesse exercício, ela ressalta a importância da memória subterrânea que, “como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (POLLAK, 1989, p. 3). Aliás, o sentido da história oral está na própria origem da palavra História: “aquele que vê” (LE GOFF, 1996, p. 17). Assim, a História Oral distancia-se da História positivista do século XIX, tornando-se a contrahistória, a História do local e do comunitário (ALBERTI, 2006).

Sabemos que os julgamentos pelos quais passa a oralidade têm em seus discursos o argumento de que a memória não passa de uma reminiscência e que, portanto, está sujeita aos efeitos do tempo, podendo, em algumas situações, mudar os rumos da pesquisa. Esse modo de pensar vem de uma confiança cega de alguns historiadores no fato de que “o que está escrito é verdade, sobretudo quando o que está escrito toma forma de documento científico aparentemente incontestável” (JOUTARD, 2005, p. 210). Uma análise particular dessa proposição apresentada são as narrativas de vida profissional dos docentes que, até pouco tempo, foram desconsideradas nos estudos educacionais. Para Catani (1997), isso ocorreu devido ao fato de que as experiências docentes foram analisadas em função de “parâmetros educacionais e, enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto, não merecedoras de crédito” (CATANI, *et. al.*, 1997, p. 25). Nessa esteira, Souza e Kramer (1994) falam da tarefa de restaurar o sentido da narrativa. Para elas, essa é uma tarefa que implica encontrar a História a partir das experiências e da memória fragmentadas, recuperando a capacidade que temos de torná-las comunicáveis em narrativas (SOUZA; KRAMER, 1994, p. 15-16). Tratam-se das velhas disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até mesmo em uma nação.

Tais narrativas supõem uma sequência de acontecimentos, mas, acima de tudo, pressupõem experiências. São justamente as memórias da experiência docente e as relações sociais e políticas das professoras da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, durante o Regime ditatorial no Brasil, expresso em suas narrativas, que procuramos lançar mão como fonte para a referida pesquisa.

Aqui, novamente, beneficiamo-nos dos estudos do grupo dos *Annales* que, ao ampliar o território da história abrangeu grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais, favorecendo a descoberta de novas fontes e, portanto, de novos métodos para explorá-las (BURKE, 1997). Assim sendo, o trabalho, a partir da metodologia de História Oral, possibilitou-nos evidenciar tais memórias, levando-nos a constatar a variabilidade de experiências pessoais e profissionais das professoras entrevistadas, vivenciadas no cotidiano de um contexto político conflituoso e que estavam guardadas em suas memórias, afinal, conforme Bobbio, “[...] somos aquilo que lembramos” (BOBBIO, 1997, p. 28). A lembrança dessas experiências veio à tona nos momentos de entrevistas, quando as professoras “descolaram as camadas da memória, cavando fundo em suas sombras” (THOMPSON, 1992, p. 197). É uma lembrança carregada de saudosismo e, não raro, de certo receio em expor, para uma pesquisadora, as lembranças de suas relações sociais na escola, e fora dela, em um contexto de forte repressão política. Assim, convencemo-nos de que a experiência com a história oral realizada por nós ajudou-nos a compreender melhor a história da sociedade brasileira e a História da Educação no Brasil.

##### **5. As memórias silenciadas dos sujeitos da pesquisa: tecendo narrativas**

Buscar compreender as percepções das professoras entrevistadas acerca da ditadura no Brasil nos possibilitaria, fatalmente, adentrar acerca das relações sociais e políticas das mesmas fora da escola. Foi a via que encontramos para buscar, em suas memórias, as lembranças da docência em meio às práticas de poder local e, assim, compreendermos como as relações de poder manifestadas na sociedade refletiram no interior da escola pesquisada. Nesse sentido, ao serem questionadas acerca dos acontecimentos no cenário político brasileiro daquele contexto, as professoras não se mostraram alheias aos fatos políticos nacionais, tampouco aos fatos políticos locais. Entretanto, elas se posicionaram como alguém que deveria se colocar à margem de tais questões, já que a sua função era a de cumprir com as “obrigações” da profissão na escola: ensinar e educar. Assim, a professora Nicéa relatou:

Tinha um movimento tão grande na cidade, que eu te digo que a gente tinha medo de sair. Durante o dia, tinham soldados armados de verdade na Prefeitura e na Câmara de Vereadores. Na portaria da Câmara, teve um dia que ninguém entrava e ninguém saía de lá. No comércio repercutiu muito, o povo sempre falava.

Os alunos falavam, mas nós “dava” aulas direitinho. Muita coisa que eles [*os alunos*] tinham na cabeça a gente tirava. Eles pensavam que se passasse nas ruas, os soldados iam atirar neles e matar. Mas não atrapalhou a gente dá aula não, a gente trabalhou direitinho. Mas agora a gente tinha medo. (Professora Nicéa)

A fala da professora denota uma conduta de indiferença em relação à situação política do país. Ao afirmar que a situação política da cidade “*não atrapalhou*” o trabalho na escola, ela deixa clara a escolha feita por ela em não se “envolver” com os fatos, justificando essa postura ao declarar que “*a gente tinha medo*”.

Merece atenção a lembrança das professoras Maria Vitória e Rita Angélica do suposto “suicídio”, na época, de um vereador de oposição ao governo ditatorial, dando a entender a existência de uma memória coletiva construída acerca dos fatos que marcaram a vida política na cidade. Trata-se de uma “memória oficial” construída, respaldada pela imprensa local da época e consolidada no imaginário coletivo. São memórias individuais que se nutrem da memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Essas memórias emergem do presente quando esses indivíduos interagem entre si, ou seja, tudo o que foi lembrado aqui do passado dessas professoras faz parte de construções sociais que são realizadas no presente (HALBWACHS, 1990). Assim, conforme Halbwachs (1990), é a trajetória de vida de cada indivíduo que torna as suas recordações diferentes e, ao longo desta, ele adquire diferentes combinações dos quadros sociais já construídos. A individualidade, segundo o mesmo autor, decorre das diversas combinações das construções sociais com as quais os indivíduos teriam mantido contato em sua trajetória de vida.

Esse posicionamento distanciado e, por vezes, alienado das questões políticas da época, não isentou essas professoras da sensação contínua do medo tão evidente em suas falas. Algumas entrevistadas, ao narrarem sobre a sua atuação política e as interações e relações de poder que extrapolavam o espaço escolar, lembraram-se das experiências políticas fora da sala de aula e da escola, assim como da participação em movimentos políticos e associações sindicais. Uma grande parte das entrevistadas declarou que não participava de



nenhuma associação sindical; outras afirmaram ser sindicalizadas, mas não compareciam às reuniões.

Nessa perspectiva, ao transpor os limites da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, constatamos que boa parte das professoras entrevistadas já havia, de alguma forma, vivenciado experiências políticas que trouxeram diferentes formas de implicações, tanto para a sua vida pessoal quanto profissional, inculcando-lhes o sentimento de medo. Foi nessa direção que buscamos compreender os fatores externos que influenciaram as relações sociais no interior da escola, com vistas a situar os atores da pesquisa nessa conjuntura política da época caracterizada pela prática de um “silêncio imposto”.

As práticas de poder manifestadas na escola refletiam muito o contexto ditatorial da época, em que foi fomentada uma “cultura da obediência e do silenciamento”, inclusive no interior das escolas (GERMANO, 1993).

Assim, acreditamos que, conhecer a maneira como a escola se faz em suas relações cotidianas, é voltar-se para as suas relações tanto internas quanto externas e, nesse movimento, apreender como o poder perpassa as várias relações estabelecidas entre os seus sujeitos. É com esse olhar que buscamos compreender também como se deram essas relações da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa com o ambiente cultural e político ao qual ela se encontrava imersa no período ditatorial no Brasil. Nesse sentido, percebemos que uma análise das relações da escola com a comunidade pela via das atividades comemorativas realizadas, sobretudo, em seu entorno, poderia nos dizer muito sobre as relações de dominação forjadas em seu interior.

Todavia, as comemorações, sejam elas quais forem, não são uma prática desprovida de conteúdo político e ideológico. Elas representam, além da ideia de unidade e pertencimento à construção da identidade de um grupo, uma via que conduz à criação de um imaginário, de uma visão de mundo e, por vezes, de uma visão distorcida da realidade (RICOEUR, 2007), daí o seu caráter ideológico.

Foi, portanto, no contexto ditatorial no Brasil, que as atividades festivas nas escolas, sobretudo as de caráter cívico, adotaram uma dimensão de apologia à pátria, ou de enaltecimento aos “vultos” da História, favorecendo, assim, a propagação doutrinária do Regime imposto. Essas atividades cívicas tinham caráter proeminente em eventos como: a comemoração do Dia do Soldado, Semana do Exército, Dia da Infantaria, além dos desfiles pomposos do Dia da Independência e as comemorações do aniversário da “Revolução

Democrática”<sup>vi</sup> cuja prática favoreceu, sobremaneira, a construção de uma memória nacional (POLLAK, 1989).

Nesse horizonte, é possível afirmar que, no contexto ditatorial no Brasil, a instituição escolar constituiu um instrumento essencial para a reprodução de práticas coerentes com o Regime imposto, cujo modo de operar refletia o ideal de educação hegemônico do país, legalizado e imposto pelas leis de reforma do ensino e pelos decretos da época. Estamos nos referindo aqui, sobretudo, à Educação Moral e Cívica dirigida às comunidades escolares e, conseqüentemente, aos outros sujeitos em que a ação das escolas conseguiu alcançar, como as famílias que faziam parte de suas relações.

Comumente, um dos momentos que refletem as relações de poder na escola é o da organização das atividades comemorativas, quando essas são apresentadas como exigências do calendário festivo da escola, sem considerar a busca do consenso entre o grupo. Essa forma de agir da escola revela a sua natureza dialética, evidenciando, assim, que em seu interior a iminência do confronto de forças e de interesses é parte de sua rotina. Dessa maneira, na dinâmica da escola pesquisada, essas relações avançaram contra os seus limites e se deram de modo a envolver os oficiais militares e os Atiradores do TG, especialmente, nas atividades cívicas organizadas por esse grupo. Assim, a comunidade escolar da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa era, frequentemente, “convidada” pelos oficiais e mobilizada a se fazer presente em suas comemorações cívicas.

A partir dos relatos *mnemônicos* feitos pelas professoras, constatamos que, embora as comemorações cívicas fossem feitas com a participação e a dedicação das mesmas às atividades realizadas, elas nem sempre faziam por vontade própria, mas porque estava sendo exigido que se fizesse. Sobre essa questão, a professora Jucineide lembrou que:

[...] No aniversário da cidade, eles [*os militares*] convidavam e os alunos participavam e (pausa) a gente tinha que ir, né? (risos). A diretora não exigia, mas a gente tinha que ir com os alunos. Geralmente acontecia na frente do Tiro de Guerra. Era pra cantar. Tinha desfile da Primavera. Também tinha as festinhas cívicas que a gente tinha que preparar os alunos para participarem. Olha o que eu num esqueço era das programações do 7 de setembro. Essa eu num esqueço, porque a gente fazia aquela folia, entendeu? A gente levava merenda e ficava até altas horas da madrugada trabalhando lá [*na escola*]. (Professora Jucineide).

As comemorações cívicas constavam em um tópico da entrevista em que as professoras deveriam falar sobre as principais atividades desenvolvidas por elas na escola, assim como as atividades desenvolvidas no interior da escola que marcaram a sua vida profissional. Nesse sentido, todas as entrevistadas explanaram muito bem a questão, elas falavam com saudosismo e empolgação, ao mesmo tempo em que revelavam em suas falas o exercício do poder pelos diferentes sujeitos, tanto da estrutura educacional, quanto da instituição militar.

Não obstante, nem sempre a adesão dos professores a essas “propostas” eram espontâneas. Nesse sentido, Castro lembra que, por detrás da aparente conformidade e convivência que vem sustentando o exercício do poder em uma instituição, pode existir em seu estado latente, uma inconformidade com a ordem estabelecida que, se eclodisse, levaria ao embate e à luta aberta (CASTRO, 1994).

Esse movimento comemorativo na rotina da escola era uma constante, embora, pelo próprio contexto político, as comemorações cívicas tornaram-se o foco das atividades festivas da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. Essa prática educativa de moral e civismo implicava uma força plasmadora de comportamentos e inspiradora de atitudes, não apenas nos sujeitos da escola, mas na comunidade como um todo. .

Assim, nas entrevistas feitas, as professoras ressaltaram várias atividades que faziam parte do ambiente cultural onde a escola se encontrava, deixando evidente que as festas trazem à tona uma memória, um passado evocado e celebrado como parte de um movimento histórico a ser reconstruído sempre na memória dos que vivenciaram essas atividades culturais. Por isso, lembra Nora (1993), é preciso organizar celebrações e manter aniversários.

Nesse sentido, vemos que o calendário festivo de uma instituição reflete a sua memória e esclarece de que maneira os “donos” dessa memória desejavam perpetuá-la, já que, como dizia Pollak (1989), há muitos atores que interferem na construção da memória coletiva. Nas entrevistas feitas, observamos como essa “memória festiva” veio à tona, revelando não apenas um sentimento de pertencimento por parte dos autores da pesquisa àquele ambiente cultural, mas também as formas como o poder perpassa essas práticas, já que a cultura é uma dimensão fundamental da hegemonia que pode ser construída por uma classe, composição de forças sociais, bloco de poder, Estado (IANNI, 2004).

Decerto, algumas comemorações, como os desfiles de 7 de setembro, ocuparam lugar de destaque em suas memórias, presumivelmente, pelo ambiente político daquele contexto,

reforçador das crenças e dos ideais cívicos. Acreditamos que tal conduta deve-se, também, à adesão dessas professoras a uma história “oficial”, presente na memória coletiva, incorporada e vivida por esses sujeitos em seu ambiente cultural e social. Trata-se de uma história “autorizada” e uma memória “ensinada”, como nos lembra Paul Ricoeur.

Dessa maneira, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 2008). Não obstante, essas histórias narradas sugerem que as lembranças das professoras sobre as atividades comemorativas da escola, no seio da comunidade, remetem a uma pluralidade de sentimentos que vieram à tona, conferindo-lhes uma condição de sujeitos da história. Nesse sentido, compreendemos que, não só a escola, mas a família, o meio social onde estamos inseridos em diferentes tempos históricos, vão deixando significados, representações que nos constituem como sujeitos agentes e, assim, “fazemos história, porque somos históricos” (RICOEUR, 2007, p. 300).

Dessa forma, buscamos um entendimento mais amplo do macrosocial a partir do seu microssocial. Daí que várias narrativas estavam impregnadas de saudosismo, entusiasmo, de sensação do dever cumprido, mas também de certa angústia por terem se conservado, na maior parte do tempo de docente, como cumpridoras de ordens, sem muitas chances para, também, pensarem o projeto de educação e, portanto, de escola.

Os “lugares de memória” abordados por Nora (1993) também foram evocados pelas professoras entrevistadas na pesquisa, em um exercício de construção de significados, ou seja, as colunas e o pátio da escola, que comportava as crianças enfileiradas traziam uma memória encarnada, uma lembrança viva e evocada de um tempo na vida dessas professoras que podia ser uma construção individual e coletiva. As professoras Jucineide e Lúcia lembraram-se desses lugares com clareza e sensibilidade.

*“[...] Participei com os alunos. No pátio, eles faziam a oração, cantavam o Hino e iam pra sala. Todos os dias... Era sagrado! Cantavam o Hino da Bahia, da cidade, faziam a oração” (Professora Jucineide).*

*“No pátio, os meninos reuniam pra cantar o Hino Nacional, era uma beleza! Hoje em dia não tem mais isso” (Professora Lúcia).*

Outrossim, ao se lembrarem das atividades festivas da escola, o mesmo pátio foi mencionado como um lugar onde tudo acontecia, portanto, o lugar material onde a memória

se cristaliza e se refugia, ao mesmo tempo em que é evocada por quase todas as professoras entrevistadas.

*“[...] Na época do folclore, 22 de agosto, [...] a gente apresentou bumba-meu-boi, baiana, capoeira[...]. Foi muito bonito, no pátio da escola, eu “num” esqueço não!”* (Professora Nicéa).

*“[...] A gente gostava mais do pátio. A gente pedia ele [o Sargento, chefe do Tiro de Guerra] licença para usar o pátio, a gente fazia Quadrilha. Até hoje, até hoje eu sinto saudade! [...]. Quando eu me aposentei, eu morri de tanto chorar! [...] Senti saudades mesmo!”* (Professora Jucineide).

Em tais narrativas, percebe-se que o pátio da escola tornou-se um lugar, como diria Nora, material, simbólico e funcional, simultaneamente, apenas em graus diversos. Segundo este historiador, mesmo um lugar de aparência puramente material, como o pátio lembrado, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Assim, mesmo visto, supostamente, como um lugar desprovido de significação simbólica, o pátio da escola, nas falas das professoras, era, ao mesmo tempo, um lugar material de um dado tempo histórico que serviu para uma “chamada concentrada da lembrança” (1993, p. 22).

Ademais, essas festividades, embora fossem cobradas pela direção da escola, elas também representavam os “lugares de memória” que surgiam a partir do esquecimento das tradições, possibilitando a criação de uma memória voluntária que começava a ser construída em função da inevitável perda da própria memória espontânea. Por isso, diria Nora (1993), é preciso criar arquivos, organizar celebrações, notariar atas, manter aniversários... (NORA, 1993, p. 12).



**Foto 1: As colunas e o pátio do Tiro de Guerra 06-006 onde, também, funcionava a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.**

**Fonte: Fotografia da autora**

As experiências aqui apresentadas denotam o quanto as relações sociais na escola investigada, permeadas por um sentimento, ora de amizade, ora de respeito, pautadas na atenção, na generosidade, na competência refletem uma prática da dominação. Lá os atores da pesquisa respeitavam a hierarquia, conscientes de seus direitos e deveres. As resistências e antagonismos comuns nesse tipo de organização institucional existiam, mas, é claro, não se manifestavam no dia-a-dia, evitando as situações de embate ou luta aberta pela imposição dos pontos de vista ou de opiniões contrárias à ordem. Além do mais, em nome da confiança e do respeito, os professores se submetiam às ordens repassadas pelos órgãos administrativos da Rede Municipal de Ensino, transmitidas por seus superiores que, não raro, incorporavam a essas ordens os “pedidos” dos chefes do Tiro de Guerra, atenciosos, generosos e zelosos, cuja posição hierárquica eles reconheciam e respeitavam.

## **6. Conclusões ‘Inconclusas’**

Trazer à tona histórias que evidenciam relações de poder narradas por sujeitos que representam a “história vista de baixo” (HOBSEBAWM, 1998) não constitui uma tarefa fácil. Entretanto, permitimo-nos o desafio e empreendemos uma caminhada em busca das fontes,

sem perder de vista que tínhamos nas memórias das 08 professoras entrevistadas o nosso maior ‘minadouro’. Estas, somadas às fontes escritas, impuseram a nós o desafio de, a partir delas, construirmos outras fontes, conferindo-lhes um sentido, como sugerido por Weber (1995). Nessa empreitada, vimos como uma grande riqueza, o trabalho empírico da história da educação local, o que significou a possibilidade de avançar na especificidade da educação regional, o que nos levou, fatalmente, à construção de um conhecimento histórico da educação, que é singular (local/regional), mas que também é parte integrante do nacional, do todo, enfim que podem refletir as generalidades.

Na referida pesquisa, o professor da rede pública teve um papel de destaque: foi dele a voz principal que se fez ouvir neste trabalho. Assim, ao recorrermos às memórias de professoras, não nos preocupamos em classificá-las em falsas ou verdadeiras, mas acreditamos que elas são significativas e constituem uma via de acesso a um tempo vivido pelo seu portador. A nossa preocupação estava focada em compreendê-las como mais uma possibilidade de leitura da realidade vivida ou apenas conhecida pelas donas da memória, dentro de um dado tempo histórico. Evidentemente, deparamo-nos com certas imprecisões históricas em algumas declarações, contudo, levamos em conta o fato de que “em história tudo é documento e tudo deve ser interpretado, havendo sempre uma verdade nos erros e nas deformações da realidade” (JOURTAD, 2005, p. 211).

Em suas memórias, vários lugares vieram à tona, carregados de simbolismo: o pátio do Tiro de Guerra, onde a escola pesquisada funcionou, foi o mais mencionado. Houve evidências de uma memória coletiva, sustentada nos quadros sociais construídos e, com os quais, as professoras entrevistadas se defrontaram durante a sua vida. De um lado, estavam os registros oficiais que, “em geral expressam o ponto de vista oficial” (BURKE, 1992, p. 13), do outro, a memória subterrânea fazendo o contraponto ao discurso oficial. Acreditamos que, a despeito da doutrinação ideológica durante os tempos de ditadura, as lembranças das professoras entrevistadas, durante tanto tempo confinadas ao silêncio, transmitidas oralmente aos outros e não através de publicações, como esta que estamos ousando fazer, permaneceram vivas.

Tratando-se de um período de ditadura, mesmo que as professoras, em sua maioria, não demonstraram conhecimento mais amplo da dimensão do autoritarismo e repressão como marcas do Regime, os seus depoimentos revelaram que havia na escola certo clima de apreensão e medo em manifestar opiniões críticas às autoridades militares e ao sistema como

um todo. Houve medo, um medo capaz de, em determinados momentos, interferir nas ações dos professores e, como consequência, o silenciamento imposto, muito evidenciado nas falas das entrevistadas.

Medo, controle, cerceamento são palavras que ilustraram os depoimentos dos atores da pesquisa e caracterizam a atmosfera do contexto. Isso, talvez, nem tivesse acontecido com a intensidade com que aconteceu, caso a escola não estivesse funcionando nas “entranhas” de uma instituição militar.

Enfim, ao evocar as suas memórias, as professoras entrevistadas revelaram um elevado nível de convergência em vários pontos de suas narrativas. Não obstante, sabemos das limitações e das distorções, às vezes, evidentes e inevitáveis em suas lembranças, ora provocadas pelos esquecimentos, que são parte da memória, ora provocadas pela relação anacrônica entre elementos do presente e do passado evocado. Contudo, o interesse maior pelo testemunho oral é a relação entre a lembrança espontânea, a recordação solicitada e o silêncio. A ausência de elementos do passado nas narrativas realizadas é tão significativa quanto a sua presença. Compreendemos, portanto, que o esquecimento ocorrido no processo das narrativas gravadas não deve ser interpretado como uma falha, mas como simples reconstrução da realidade passada. Nessa perspectiva, vemos que, ao falar de suas experiências docentes passadas, as professoras com idade mais avançada mostravam-se mais reclusas, evitavam falar de “certas experiências”. Entendemos que esse é um silêncio que diz muito, pois, o que emergiu de suas narrativas trata-se de uma construção que cada entrevistada elaborou a partir de suas vivências, afinal, a interpretação das lacunas, das ausências, das distorções com o real conhecido está no centro da análise do documento oral, e esse é mais um desafio para nós, pesquisadores.

Concluimos esperando contribuir com este texto para um entendimento e valorização maior da importância da memória como ‘instrumento’ de investigação e produção de conhecimentos, somadas às demais fontes escritas, sem desconsiderar o que as memórias têm a nos dizer. Afinal, “na mistura, é a memória que dita e a história que escreve” (NORA, 1993, p. 24).

## Referencias

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Trad. Arnaldo do Espírito Santo; João Beato; Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Covilhã: Lusosofia Press, 2008. 131 p.



- ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 186 p.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. 212 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL. **História oral**. Disponível em: <<http://www.historiaoral.org.br>> Acesso em: 05 out. 2012.
- ATIVIDADES festivas. **Jornal de Conquista**, Vitória da Conquista, 14 mar. 1970.
- BOBBIO, N. **O tempo da memória** – de senectude e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 132 p.
- BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória: quem sou eu?** São Paulo: Paulus, 2008. 112 p.
- BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. 350 p.
- BURKE, P. **A Escola os Annales, 1929-1989, a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997. 154 p.
- CARDOSO, C. F. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru, SP: Edusc, 2005. 281 p.
- CASTRO, M. de. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu**. V. I, 1994. 325f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CATANI, D. et. al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. 112 p.
- CUNHA, L. A. e GÓES, M. **O golpe na Educação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 95 p.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 139 p.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. 280 p.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 188 p.

- HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. 336 p.
- IANNI, O. **A idéia de Brasil Moderno**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 188 p.
- IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. 112 p.
- JOUTARD, P. Reconciliar história e memória? **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 14, n. 23, p. 205-212, janeiro/junho 2005.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996. 541 p.
- LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, PUC, UNICS, UEPG, 2004. Coleção: Memória da Educação. P. 141- 176.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996. 168 p.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral, como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007. 175 p.
- NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2008. 175 p.
- POLLAK, M.. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p. 3-15, 1989.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 536 p.
- RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da UNB, 2010. 188 p.
- SANTOS, M. S. dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003. 208 p.
- SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR**. Campinas, SP: n. especial, p. 28-35, ago/2006.
- SAVIANI, D. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 238 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 474 p.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. *In: A vida e o ofício dos professores*. XVII Reunião Anual da ANPED. Caxambu, p. 13-41, maio 1994.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.435 p.

THOMPSON, P. **A voz do passado, história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 392 p.

VERNANT, J. P. **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: Difusão, 1973. 322 p.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. 530 p.

## Notas

---

<sup>1</sup> Jornal **O jornal de Conquista**, 14 de março de 1970. Ano XII, s/n.

### Sobre a autora

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão Docente-GEPPDOC-PUC/Minas e Coordenadora do Grupo de Estudos em História da Educação Brasileira-GESTHEB/UESB.

