

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**A Imagem Televisiva no cotidiano dos alunos e sua  
repercussão sobre a Memória e  
o Saber Histórico Escolar**

**Polliana Moreno dos Santos**

Vitória da Conquista  
Fevereiro de 2011

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**A imagem televisiva no cotidiano dos alunos e sua  
repercussão sobre a memória e  
o saber histórico escolar**

**Polliana Moreno dos Santos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Milanez  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Diana Rocha Magalhães

Vitória da Conquista  
Fevereiro de 2011

Sa596i	<p>Santos, Polliana Moreno dos</p> <p>A Imagem Televisiva no cotidiano dos alunos e sua repercussão sobre a Memória e o Saber Histórico Escolar/ Polliana Moreno dos Santos; Orientador Nilton Milanez; co-orientadora Livia Diana Rocha Magalhães . _ _ Vitória da Conquista: UESB, 2011. 114f.</p> <p>Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.</p> <p>1. Memória . 2 Saber Histórico Escolar. 3. Imagem Televisiva. I. Milanez, Nilton. II. Magalhães, Livia Diana Rocha. III. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD</p>
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Título em inglês: The TV image in the daily life of students and its impact on memory and Memory; Historical Scholar Knowledge

Palavras-chaves em inglês: Memory; Historical Scholar Knowledge; Picture Television

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

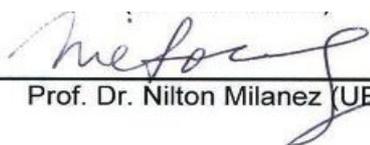
Banca Examinadora: Prof. Dr. Nilton Milanez (Orientador), Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Livia Diana Rocha Magalhães (Co-orientadora), Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (titular), Prof. Dr. Celso Pereira de Sá (titular), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Elizabeth Santos Alves suplente), Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Mara Jacomelli suplente).

Data da Defesa: 04 de Fevereiro de 2011

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Nilton Milanez (UESB)



---

**Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães - UESB**  
Co-orientadora



---

**Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro- UESB**



---

**Prof. Dr. Celso Pereira de Sá-UERJ**

Suplentes

---

Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves- UESB

---

Profa.Dra. Mara Jacomelli- UNICAMP

Vitória da Conquista, 04 de Fevereiro de 2011.

**Resultado:** *Aprovada*

*Dedico esse trabalho a Deus, Jesus e a todos os guias de Luz, ciência e sabedoria...*

*A meu pai Edson Alves dos Santos (in memorian), que tanto me ensinou sobre a vida, sobre o amor e o carinho, e que nos deixou assim que fui aprovada neste mestrado. A Judite Dias, minha avó querida (in memorian), que tanto enriqueceu meu imaginário com suas histórias maravilhosas e suas memórias. Os dois sempre estarão no meu coração... A meu esposo Marcio, pelo companheirismo e a minha filha Júlia, de quem, devido ao labor, tive que me afastar por vários momentos...*

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador Nilton Milanez pela sensibilidade com que tratou esta pesquisa. A minha Co-orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Diana Rocha Magalhães que foi tão generosa e ao mesmo tempo firme, me orientando na produção desse trabalho.

A Fapesb (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) por financiar a pesquisa.

Ao convênio da Capes com a UNL, através do Museu Pedagógico e do Mestrado em Memória, que proporcionou-nos integrar a primeira equipe que participou do intercâmbio entre Brasil (Vitória da Conquista) e Argentina (Santa Fé), experiência rica e extraordinária.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade, a coordenação na pessoa da Profa. Dra. Maria da Conceição Fonseca-Silva e todo o seu corpo docente, por terem proporcionado a oportunidade da minha formação em nível de mestrado.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde também fiz meu curso de Graduação em História e Especialização em Educação Cultura e Memória.

As professoras que participaram da Banca de Qualificação: Profa.Dra. Ana Palmira Bitencourt Santos Casimiro e Profa.Dra. Maria Cristina Dantas Pina que muito contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos membros da Banca de Defesa: agradeço, de maneira especial, ao Prof. Dr. Celso Pereira de Sá e novamente à Profa. Dra. Palmira Bitencourt Santos Casimiro, como titulares. E também a Profa.Dra. Ana Elizabeth Santos Alves e Profa.Dra. Mara Jacomelli, na condição de suplentes.

Aos funcionários do Programa em Memória: Linguagem e Sociedade, Mirian, Lidia, Guilherme e Naiana, pela atenção e por terem sido tão prestativos em todos os momentos.

Aos colegas e amigos do mestrado: Clara, Thiago, Rogério, Marleide, Lucineide, Sara, Ronaldo, Thiaqueline e Túlio, com os quais dividi tantas vezes as inquietações e alegrias de caminhar pelas trilhas incertas da memória...

A minha mãe “D. Mazinha”(Alzemar Moreno dos Santos) que sempre batalhou imensamente pela minha educação, me legando seu exemplo de perseverança, dedicação ao trabalho e caráter. A minhas irmãs May (Mayana Moreno dos Santos) e Lu(Luciana Moreno dos Santos), por também estarem comigo, compartilhando os momentos de dificuldade e de alegria. A meus sobrinhos: Yasmin, Cibele e Gustavo, que também trouxeram tanta alegria para nossas vidas.

A todos os meus familiares, tios, tias, primas e primos, sobrinhos... a quem tanto amo.

Meu imenso agradecimento a Nide (Ivanilde Souza Santos), pessoa que embora não “domine” as letras, tem uma fineza de espírito e que por tanto tempo me ajudou no cotidiano, cuidando de minha filha e de minha casa, para que eu pudesse realizar esse trabalho.

A minha sogra Amélia, que muitas vezes foi também uma mãe para mim e para minha filha, me ajudando em incontáveis momentos, antes e durante o mestrado.

Aos meus caríssimos colegas e amigos, professores, coordenação, equipe técnica e bolsistas do Museu Pedagógico da Uesb: Dani Moura, Cris (Cristina Cabral), Luciana, Seu Robertino, Seu Giovane, D. Vitória, D. Zilda, Cristiane, Dane Almeida, Keila Bonfim, Paulo, Josi, Fabiano, Tininha (Edinalva Padre Aguiar), Irani, Claudinei, Carine, Vanda, Graça, Professor José Rubens Mascarenhas e Professora Luci Mara Bertoni.

Obrigada a todos por terem compartilhado comigo o cotidiano.

Aos grupos de Estudo do Museu, que muitíssimo contribuíram para a realização desse trabalho: Grupo Memória e Trajetórias Educacionais, coordenado pela Professora Livia Diana Rocha Magalhães, e o grupo Ensino de História, Saberes Sujeitos e Práticas, coordenado pela Professora Maria Cristina Dantas Pina.

Meus amigos Wilson Santos, Gilmara Quaresma, Amanda Abreu Viana, Marcio Soares, Dudu (Eduardo de Lima Leite), Enoque Matos e Luciana Correia, José Bonfim, Lucinéia Gomes, Joventino Santos Silva, Ana Lima, Silvia Alencar e Celma Prado. Agradeço também a TODOS os meus companheiros que partilharam as lutas do movimento estudantil desta universidade.

A minha mãe de santo D. Noélia e TODOS os meus irmãos de santo, que me socorreram nos momentos de angústia e ansiedade.

As amigas e colegas de profissão: Ivoneide Silva Pires, Andreia Nascimento e Tania Lucia, professoras de História das turmas investigadas neste trabalho, obrigada pela paciência e pela colaboração com a pesquisa, sem a ajuda de vocês seria inviável.

As direções e alunos do Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra que tanto colaboraram com a pesquisa.

A TODOS os meus amigos e colegas, direção, professores, alunos e equipe de apoio do CMEEM- Centro Municipal Educacional Erathóstenes Menezes-distrito de Iguá, escola em que trabalhei e realizei a pesquisa. Levarei comigo a experiência e o carinho compartilhado pelo tempo em que trabalhei nesta escola.



## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação tem como objetivo investigar a inserção da imagem televisiva no cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental e sua repercussão sobre a memória, a construção do pensamento histórico e na compreensão da relação presente e passado/passado e presente desses alunos. A mídia televisiva exerce um papel contraditório atuando na construção da memória social: constituindo memórias de massa, memórias históricas, memórias comuns ou midiaticizadas. Ao mesmo tempo, sua linguagem é permeada pela instantaneidade, fazendo com que o trato com o passado seja superficial e ocorra um forte presentismo. No sentido de materializar um fenômeno epistemológico, adotamos para a metodologia a aplicação de enquetes junto a turmas do Ensino do Fundamental de três escolas, pertencentes às redes pública e privada. Nas enquetes articulamos três elementos: a memória que os alunos herdaram dos familiares; as concepções que possuem acerca do saber histórico escolar e a inserção da imagem televisiva no cotidiano. O estudo detecta dificuldades apresentadas pelos alunos com relação ao conhecimento histórico e mostra o indicio de um forte presentismo difundido pela programação televisiva assistida por esses alunos.

## PALAVRAS-CHAVE

Memória; Saber Histórico Escolar; Imagem Televisiva

## **ABSTRACT**

The research presented in this thesis aims to investigate the insertion of the television in the routine of elementary school students and its impact on memory, the construction of historical thinking and the understanding of the present and past / past and present relationship of these students. The television media has a contradictory role working in the construction of social memory: forming memories of mass, historical memories, shared memories or spread in the media. At the same time, his language is permeated by the immediacy, making the deal with the past is superficial and occurs a strong presentism. In order to materialize an epistemological phenomenon, we adopted to the methodology the application of polls at the basic education of three schools belonging to the public and private. In the polls, we articulated three elements: a memory that students have inherited from the family, the designs that they have about historical scholar knowledge and the insertion of the television everyday. The study finds difficulties presented by students with regard to historical knowledge and shows a strong hint of presentism broadcast from television programs assisted by these students.

## **KEYWORDS**

Memory; Historical Scholar Knowledge; Picture Television

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	p.11
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b>	p.19
2.1 UMA REVISITA AO CAMPO DA MEMÓRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS	p.19
<b>2.1.1 Memória e História</b>	p.23
2.2 DISCIPLINA HISTÓRIA: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	p.26
2.3 IMAGEM TELEVISIVA: ENTRE A INFORMAÇÃO E A “DESINFORMAÇÃO”	p.35
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>p.41</b>
3.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	p.43
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: SABER HISTÓRICO ESCOLAR E MEMÓRIA HISTÓRICA, IMAGEM TELEVISIVA E PRESENTISMO	p.45
<b>3.2.1 Saber histórico escolar e memória histórica</b>	p.45
<b>3.2.2. A imagem televisiva e a construção de memórias</b>	p.47
<b>3.2.3 Presentismo</b>	p.50
3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	p.52
<b>4 MEMÓRIA, CONHECIMENTO HISTÓRICO E IMAGEM TELEVISIVA: ELEMENTOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	p.55
4.1 EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA HERDADA: O CONTATO COM OS MAIS VELHOS	p.55
4.2 MEMÓRIA E SABER HISTÓRICO ESCOLAR	p.64
<b>4.2.1 Memória, Tempo e conteúdos trabalhados</b>	p.66
<i>4.2.1.1 Conteúdos históricos: os alunos se lembram do que estudaram?</i>	p.67
<i>4.2.1.2 Conteúdos estudados e sua Temporalidade</i>	p.68
<i>4.2.1.3 Assuntos e disciplina História</i>	p.69
<b>4.2.2 Conteúdos de História: relações de temporalidade apresentadas pelos alunos</b>	p.71
<b>4.2.3 Concepções apresentadas pelos alunos acerca da disciplina História</b>	p.75
4.3 MEMÓRIA E IMAGEM TELEVISIVA	p.79
<b>4.3.1 Os alunos do Ensino Fundamental e o número de horas dedicadas a TV</b>	p.80
<b>4.3.2 Os programas mais assistidos pelos alunos do Ensino Fundamental</b>	p.81
<b>4.3.3 Os programas citados: faixa indicativa e assuntos</b>	p.86
<b>4.3.4 Os programas mais assistidos e o tempo</b>	p.88
<b>4.3.5 Que Memória os alunos estão construindo a partir da TV?</b>	p.92
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p.94
<b>REFERÊNCIAS</b>	p.98
<b>APÊNDICES</b>	p.103

## 1 INTRODUÇÃO

Os homens sempre refletiram sobre o tempo e, dessa forma, construíram suas concepções sobre o mesmo. Assim, a partir de a) do tempo vivido - no contato com a natureza, surgiram as noções dos dias e das noites e também a organização do trabalho -; b) do tempo subjetivo - experienciado pelo indivíduo e construído na interação com a coletividade; e c) do tempo cronológico - entendido enquanto medição; chegamos à idéia do *tempo histórico*. Quer dizer, um tempo fruto das ações, das relações sociais, das formas de pensar, em que coexistem, no presente, relações de continuidade e de rupturas com o passado, e ao mesmo tempo apontam-se perspectivas de futuro. Enfim, é no tempo histórico que os homens percebem a si mesmos e a sociedade da qual fazem parte e assim projetam a vida no presente, passado e futuro.

Na Modernidade, acentuou-se a distinção entre a concepção de tempo vivido pelos mais velhos e pelos mais jovens - uma modificação dos aspectos que os ligavam - trazendo também uma espécie de separação entre o passado e o presente. Embora já se problematize a Modernidade desde o século XVI, em oposição ao mundo medieval, tomamos a formulação de Silva e Silva (2006, p. 297) para pensar a Modernidade “enquanto conceito histórico que difere do original da palavra e surgido com o Iluminismo, tendo seu ápice nos séculos XIX e XX”. Ainda conforme os autores, essa conceituação remete a um amplo conjunto de transformações sociais no Ocidente, nos planos mental, político, econômico, “a partir de um longo processo de racionalização da vida” (SILVA e SILVA, 2006, p.297). Momento em que também se configura “o sentimento de ruptura com o passado” (LE GOFF, 1994).

A crescente desconexão entre presente e passado, muito característica de nossa era em que os dois coexistem sem uma relação de causa e efeito, tem sido denominada por alguns autores de “presente contínuo” (HOBSBAWN, 1995), de “presenteísmo” (JANOTTI, 1998) ou até mesmo de presentismo. Desta forma, apresenta-se também a dificuldade em se lidar com o passado, como assinala Siman (2003, p.116):

O fato de nem sempre sermos educados para perceber a dimensão temporal das ações manifestas, no presente, sob as mais diferentes formas, aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado, futuro. Essa situação se agrava nas sociedades modernas que são, por definição, sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanentes. A modernidade parece introduzir, pelo número e velocidade dos eventos, a sensação de um presente contínuo, sem relação orgânica com o passado. Tal fato faz com que não só alteremos a nossa maneira de perceber o tempo, mas parece dificultar a nossa relação com o passado.

Em meados do século XX, Walter Benjamin (1892-1940) estudava o enfraquecimento da memória e da história na modernidade, bem como a quebra do vínculo entre as gerações. Essa quebra atribuiu-se ao crescimento da sociedade capitalista e dos seus valores, fato que foi se agravando com o surgimento da cultura de massa - em sua época evidenciada pelo nascimento da fotografia e do cinema.

Dessa forma, chegamos a outro fenômeno: o da Televisão. Segundo Mattos (2002), a primeira estação de transmissão foi inaugurada na Inglaterra por volta de 1936, pela BBC (*British Broadcast Corporation*), se constituindo na primeira emissora de TV pública do mundo. Até o ano de 1939, já eram feitas transmissões pela França, antiga União Soviética e EUA, até que sua abrangência se tornasse global.

A televisão representou uma revolução por seu grande alcance, sua capacidade de transmitir informações, de divertir, de usar a linguagem da emoção, etc. A mídia televisiva, não excluindo as outras formas de comunicação, tem uma presença muito forte nas sociedades modernas, e participa, inclusive, como apontam muitos estudos, da formação de crianças e adolescentes que estão diariamente em contato com esse meio midiático. Entretanto, a TV transmite um saber prático, acessível, rápido, organizado e relacionado com o aqui e o agora e, em geral, não faculta pensar sobre a origem, a arqueologia, o passado do fato e sua repercussão no presente.

Por outro lado, na escola, um espaço no qual as crianças e os adolescentes estão cotidianamente, há uma organização do conteúdo com a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem. Essa promoção envolve a transmissão do saber histórico acumulado, didatizado, sob a forma das disciplinas escolares, por meio do qual os alunos devem aprender a “pensar historicamente”, o que:

[...] supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o passado e presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. [...]. (SIMAN, 2003, p.119).

Mas ao chegarem à escola, alunos e professores trazem consigo memórias, significados sobre a vida e sobre o tempo. No âmbito escolar, esse saber é elaborado, sistematizado formalmente mediante uma didática própria. E, muitas vezes, aparece deslocado do mundo vivido por esses sujeitos. É o que observamos quando, em sala de aula, os alunos demonstram apatia em relação à discussão dos temas nas disciplinas da área de humanas ou sociais.

Esse fato é agravado considerando que os alunos, atualmente, têm muito contato com a mídia, principalmente a televisiva, que a todo o momento lhes bombardeiam de informações quase sempre rápidas de serem recebidas, mas que não são compreendidas e, conseqüentemente, não transformadas em conhecimento. Um exemplo disso é a notória movimentação na sala de aula, como também o interesse pelo assunto tratado, quando relacionamos ou situamos os temas em estudo por meio de sua relação com a linguagem midiática da televisão. Contudo, se perguntamos a origem de temas, como por exemplo, “*Guerra no Iraque*”, “*atentados terroristas em Jerusalém*” e etc, os alunos sabem o que “o jornal” disse: “*falou de um lugar, um país, uma guerra, etc*”. Mas se perguntarmos “*como começaram*”, “*como se desenrolaram todos os fatos noticiados*”, percebemos que os discentes não encontram praticamente nenhuma relação com o que está sendo estudado.

Diante do exposto, questionamos que tipo de pensamento histórico pode estar sendo construído pelos alunos do Ensino Fundamental, uma vez que há fatores que incidem sobre a memória, sobre como os alunos concebem a relação presente e passado/passado e presente. Entre esses fatores, está a localização da imagem televisiva.

Nossos alunos recebem, cotidianamente, uma gigantesca gama de informações, principalmente as transmitidas pela televisão, substituídas num processo altamente veloz. Desta forma, não podemos deixar de considerar que esse meio de comunicação se tornou uma “fonte de verdade” presente em suas vidas. Porém, é uma fonte de verdade que, em sua constituição, nas palavras de Bourdieu (1997), “favorece uma espécie de amnésia permanente que é o avesso negativo da exaltação da novidade e também uma propensão a julgar os produtores e os produtos segundo a oposição do 'novo' e do 'ultrapassado' ”(BOURDIEU, 1997, p.107).

Hoje há um desafio localizado em sala de aula. O professor tenta discutir os conhecimentos sobre a ciência da história e muitas vezes não consegue que o aluno entenda sobre o passado, no entanto, os alunos se interessam com muito mais facilidade por aquilo que é momentâneo. A imagem televisiva predomina no cotidiano dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Em casa eles assistem TV, vêem filmes, novelas, comerciais e até mesmo telejornais, cujos discursos e informações sobre a história são passados por meio de imagens, e muitas das mensagens diluem passado e presente. Como conseqüência, o professor encontra dificuldade de estabelecer o vínculo entre o estudo do presente e o do passado.

O saber histórico escolar faz parte da transmissão de experiências acumuladas, como o saber herdado, memória herdada, saber apreendido. O professor é a fração que representa o “antigo” na interação com o aluno e esse, por sua vez, é a fração “nova”, numa relação

cotidiana que se dá no presente objetivando uma reflexão sobre o passado. Porém, esse contato é mediado por fatores internos e externos à sala de aula. Internamente pela fala, pelo livro didático, e principalmente pela memória em seu sentido cognitivo e social, já que envolve a operação cognitiva de refletir sobre o tempo e ao mesmo a transmissão dos saberes históricos de uma dada sociedade refigurados no presente. A construção do conhecimento histórico na sala de aula é algo complexo, um processo constituído por fatores sociais e cognitivos que envolve a compreensão da idéia de tempo, da noção de causalidade, da apreensão de conceitos que exigem uma certa capacidade de abstração.

Externamente à sala de aula, intervêm os saberes que os alunos trazem da família, dos grupos aos quais convivem, e, principalmente, dos meios por onde recebem informações. No caso pesquisado - trata-se da Televisão como meio de informação - numa relação em que encontramos novamente a memória, já que o meio televisivo se insere fortemente na vida dos jovens e acaba também propagando memórias.

A associação da memória aos conteúdos da imagem televisiva pode acontecer de várias maneiras. Num primeiro sentido, dizemos que a televisão pode ser ela própria um veículo de preservação da memória na medida em que armazena imagens e é um arquivo infinito por meio do qual essas imagens podem ser acessadas a qualquer momento. Outro sentido da relação entre a memória e imagem televisiva que nos interessa nesse estudo é o de que a televisão promove a “educação da memória” (COUTINHO *apud* ALMEIDA, 2003), a educação do olhar, aspecto que diz respeito também a características cognitivas. Ao mesmo tempo, ela não é só receptora, mas “produtora” à medida que as imagens transmitidas passam por uma seleção. Assim sendo, a imagem televisiva pode interferir ou mudar nosso entendimento da História? Quais são as possibilidades de memória uma vez que recebemos uma alta carga de estímulos que nos é enviada pela televisão, como produto da indústria de massa?

Eco (1993) situou a preocupação com a “futura” padronização de valores e o esvaziamento da História, trazidos pelo imediatismo da informação midiática. Por sua vez, autores como Michel de Certeau (1994)<sup>1</sup> procuraram relativizar os estudos anteriores e investigar o que os telespectadores conseguem “fabricar” nas horas em que assistem à TV. Em outros termos, os telespectadores não seriam tão teleguiados assim, existindo um meio termo entre a mensagem e o receptor que as Ciências Sociais, tão preocupadas com os grandes fenômenos, esquecem de procurar no cotidiano.

---

<sup>1</sup> Vide: NAPOLITANO, Marcos. *A Televisão como documento*. In: BITENCOURT, C. (Org). O Saber histórico em sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998, p.149-161.

Martim-Barbero (1995) aponta como elemento importante de análise o pólo do receptor da mensagem televisiva, o qual, para ele, não tem a sua cultura completamente “destruída” pela alienação da TV, existindo uma espécie de “negociação de sentido” entre o receptor e o emissor que varia no tempo e no espaço. Entre os vários aspectos do seu estudo sobre a recepção na América Latina, ele aponta alguns equívocos cometidos, como por exemplo, o de atribuir total poder ideológico aos produtores de TV, o de tratar o receptor como uma vítima, e, às vezes, o de considerar uma autonomia exagerada dos consumidores.

Esses autores, intrigados com a recusa do passado, nos levam a pensar em elementos dialéticos que podem nortear um estudo sobre a televisão, ou seja, algo também é reconstruído na relação entre o telespectador e esse veículo. Seus estudos proporcionam, também, a reflexão sobre a condição da memória e o papel da história. Ou seja, elas são destruídas ou re-significadas pela cultura de massa, no nosso caso, pela imagem televisiva?

Para Benjamin (1994), a memória, que não podia ser dissociada da história, teria a capacidade de redimir o passado criticamente. Embora acreditasse que o indivíduo moderno não fosse mais capaz de perceber o real sentido da vida devido à rapidez, à interferência gigantesca dos estímulos, ao corte que se dava entre as gerações e ao apregoamento da individualidade, Benjamin (1994) percebeu movimentos de contradição em que a memória faria emergir uma crítica à sociedade industrial. Em sua crítica sobre a condição do indivíduo na Modernidade, o qual perde a experiência do passado vivida na coletividade em detrimento de uma experiência individual e solitária, ele nos lembra as horas que o telespectador passa em frente à televisão, recebendo suas informações. E, frente ao esfacelamento social, propõe uma reconstrução da experiência coletiva, atribuindo ao historiador à função de “constituir uma experiência com o passado” e, assim, garantir uma “memória e uma palavra comuns” (GAGNEBIN, 1994, p.8-9) que possam fazer frente à desagregação imposta pelo capitalismo.

O termo “Presentismo” é uma das categorias centrais que nos permite pensar o fenômeno, está no trabalho como um dos efeitos transmitidos pelo imediatismo da imagem televisiva e implica também em atitudes e determinadas formas de lidar com a temporalidade, especialmente com a relação entre presente e passado. Porém, o próprio termo é dotado de uma multiplicidade de sentidos que necessita ser explícita para que não incorra em compreensões inadequadas.

Para os alunos oriundos de famílias trabalhadoras, sejam nas zonas urbanas ou nas zonas rurais, a escola pública é, apesar de todos os problemas que a acometem, um espaço importante por meio do qual eles podem ter acesso ao conhecimento científico sistematizado, didatizado, no caso da história, e também a transmissão dos saberes, das experiências

acumuladas em sua sociedade. Para além do uso ideológico da história, reforçamos essa importância já que a cada dia, os alunos vivem, cada vez mais, tempos diferenciados dos seus pares adultos, seja por que os pais trabalhadores, na luta pela sobrevivência, diminuem a participação na formação dos seus filhos, da transmissão de suas experiências (RICCI & ZURBRIGGEN, 2009), seja porque os jovens vivem com mais intensidade as mudanças geradas pela sociedade capitalista. E, lógico, não podemos esquecer do forte contato destes com a mídia, principalmente a televisiva, que tem se constituído, externamente à escola, como um “suporte” na formação da maioria dos alunos filhos de trabalhadores.

Desse modo, a aproximação com o campo da memória, seus aspectos e principais teóricos se tornam imprescindíveis para este estudo, levando em consideração que a televisão acaba se tornando um meio de construção de memórias. Hoje, os jovens recebem informações vindas de vários lugares e meios, principalmente da televisão, informações essas que possivelmente estejam sendo confundidas com o conhecimento sobre a realidade, sobre a história da humanidade e, portanto, também confundem memória e história, interrompem os vínculos constitutivos de uma relação epistemológica que de fato possibilitem a compreensão sobre a história.

Advertimos que da ciência histórica e da disciplina História sempre se fizeram usos de toda ordem. Todavia, a História é uma ciência que participa dos processos de formação e legitimação de idéias no cerne da sociedade, tendo um papel fundamental nesta, ainda que este papel esteja sendo descaracterizado por algumas correntes teóricas - a história tem a função de contribuir para a manutenção ou transformação da realidade. Pela tradição marxista, os métodos de pesquisa histórica se definem pela capacidade de explicar os problemas reais dos homens, de ontem e de hoje, e para ajudar a resolvê-los; a história atua junto com a memória, constrói um conhecimento que tem suas especificidades, mas que uma vez apropriado e disseminado no corpo social, transforma-se em memória social, memória histórica.

Uma história comprometida com a transformação não deve se restringir a buscar origens<sup>2</sup>, mas sim que os historiadores tenham compromisso com o presente, considerando que o passado é lido e reconstruído no presente, com os problemas que se apresentam. Como dizia Bloch (2001), aos historiadores no presente, problemas que afligem os homens no presente. Uma história empenhada com a transformação pode ser também uma história não-linear, que exclua a idéia de progresso, como propunha Benjamin e faça raciocinar, ela pode

---

<sup>2</sup> Fato pelo qual era tão criticada pelos historiadores na fundação dos Annales.

até usar acontecimentos como exemplos, mas deve permitir pensar em possibilidades, olhar para o passado e para o presente vendo a diversidade de possibilidades (FONTANA, 2004), para assim rompermos com a idéia do futuro inevitável e passemos a pensar em futuros possíveis. Essa história é que deveria ser ensinada, a que faça situar-se no tempo como sujeito e não aquela que parece separar os homens da experiência real, vendo o passado como algo estanque sem sentido para suas vidas.

Assim sendo, para sujeitos em formação, compreender a ciência histórica e a disciplina é um passo importante para pensar historicamente, e assim se situar como sujeito histórico na sociedade em que se vive, localizar-se no presente sem perder os vínculos com o passado é problematizar também o futuro. É condição para a autonomia, para o engajamento social e político, para a abertura ao outro, ao diferente em diferentes tempos e espaços históricos (LAVILLE *apud* SIMAN, 2003).

Frente ao que expusemos, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma discussão sobre o campo da memória, sua historicização e conformação, desde a compreensão dos clássicos até os estudos mais contemporâneos, particularizando a discussão acerca da polêmica relação entre memória e história. Também problematizamos o saber histórico escolar, a constituição da disciplina História no Brasil, seu estatuto epistemológico e em sua relação com a memória. Finalizamos este capítulo refletindo sobre a imagem televisiva, trazendo as discussões sobre o imediatismo televisivo e acerca da sua incidência no cotidiano dos jovens, considerando a imagem televisiva não como uma fonte em si, mas em sua repercussão cotidiana sobre a memória de sujeitos que estão se formando.

O segundo capítulo traz os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, discutindo a conceituação das fontes, delineando a metodologia a ser empregada e as categorias analíticas. Pretendemos compreender o objeto a partir do contato que os alunos têm com o conhecimento histórico e da interação que mantêm com o professor, numa relação permeada pela memória que constrói concepções de temporalidade, confrontando se suas idéias a respeito do passado são, de alguma maneira, influenciadas pelo imediatismo da imagem televisiva a que estão sujeitos cotidianamente.

O capítulo final reporta-se ao estudo empírico num esforço realizado para articular a imagem televisiva na propagação do presentismo, a memória e a construção do saber histórico escolar. Apresentaremos a análise de dados recolhidos junto a turmas de 6ª série do Ensino Fundamental, pertencentes a três escolas de Vitória da Conquista: uma da rede pública municipal, o Centro Municipal Educacional Erathóstenes Menezes-CMEEM, situada na zona

rural; o Colégio Estadual Artur Seixas, uma escola estadual na zona urbana e o Educandário Juvêncio Terra, uma escola privada, localizada também na zona urbana.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendemos, em linhas gerais, apresentar as discussões em torno da Memória, desde os clássicos até autores mais contemporâneos. Também trataremos do saber histórico escolar, demonstrando tanto o caminho percorrido desde a sua implantação em currículos, quanto às discussões acerca do seu estatuto epistemológico. No último item, problematizaremos as teorizações acerca da complexa e controversa função formativa da mídia televisiva.

### 2.1 UMA REVISITA AO CAMPO DA MEMÓRIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

A preocupação com a memória é muito antiga e remete, inicialmente, à nossa forma de conhecer, ou seja, à teoria do conhecimento. Isso é válido tanto para os saberes práticos acumulados historicamente como para a maneira que se transmite esses saberes, ou seja, a apropriação da linguagem, as regras de moralidade, a estruturação do psíquico, os *apriores* cognitivos, enfim, nossa disposição para ensinar e aprender. Portanto, a memória permeia a organização da vida em sociedade, a transferência de conhecimentos, a formação das identidades, as permanências, as mudanças, os conflitos entre os grupos, as disputas de poder. Portanto, apresenta um caráter múltiplo.

O campo de discussão sobre a memória - seja ontológica, metafísica ou epistemológica - apresenta várias abordagens. Segundo Le Goff (2003), a relação dos homens com a memória passou por diversas fases. A primeira seria a memória étnica, que o autor designa como coletiva, das sociedades sem escrita; a segunda seria a passagem da oralidade à escrita, na Antiguidade; a terceira seria o lugar onde a memória adquire uma maior profundidade e fluidez psicológica - esta aconteceu no ocidente medieval, com o Cristianismo; a quarta representa os progressos da memória escrita e figurada desde a Renascença até a Modernidade, chegando até os nossos dias, apoiada, primeiro, pelo surgimento da imprensa, em que passa a configurar-se a diferença entre transmissão oral e escrita.

Acerca do percurso histórico das elaborações sobre a memória, observa-se que, entre os gregos, ela era o acesso ao mundo da tradição. Para Platão e Sócrates, a memória era o fator que possibilitaria o “lembrar”, esse lembrar estava relacionado ao conhecimento de algo que já estava na mente, ou seja, conhecer era lembrar o já sabido. Havia uma ênfase na ontologia e na metafísica, se o conhecimento não era alcançado, seria pelo esquecimento que era considerado uma falha. Nessa concepção, o tempo não estava associado à memória, essa inserção se daria com Aristóteles. Ele associou a memória ao registro da passagem do tempo, entendido como movimento. Nessa idéia estava também implícito o que era a verdade e o que era o sujeito. Para Aristóteles, a verdade não estava posta, era a síntese, ou seja, o percurso que se fazia para chegar até ela. Como o sujeito não era pensado enquanto espírito ou consciência, a memória era um recurso externo a este. Então para depurar a verdade, Aristóteles estabelece um critério entre o que era reminiscência espontânea e anamnese (provocada) em que, para tanto, entram as técnicas de memorização.

No início da era Medieval no ocidente, segundo Le Goff (2003), a memória se modifica e sofre, especialmente com Santo Agostinho e outros, uma adaptação da retórica antiga, desenvolvendo-se as técnicas de memorização. E, embora o recurso à memória continue a fundar-se na oralidade, intensifica-se a utilização da escrita como seu suporte.

Na Modernidade, acontece uma ruptura na matriz de pensamento com a subjetivação do indivíduo, que tem como expoentes John Locke (1632-1704), René Descartes (1596-1650) e David Hume (1711-1776), sendo que, a partir de suas concepções, retomam-se novos papéis à memória<sup>3</sup>. Nestes autores também estava muito presente o questionamento sobre a validação da verdade e sobre o sujeito. Fazendo um contraponto com Santo Agostinho, para quem o saber vinha pela tradição, Descartes traz o saber por meio da dúvida. Tanto para Descartes quanto para Locke, ambos no século XVII, a validação da verdade não estava no exterior, mas sim no sujeito<sup>4</sup> enquanto possibilidade de dúvida, sujeito esse que não deve ser reduzido a sua condição política. Com sua posição sobre a verdade, Descartes foi um crítico da memória, enquanto depositária da tradição, porém, acaba por introduzi-la na subjetividade, ou seja, o empirismo se apropria desse aspecto e retoma a memória como fator do conhecimento. No século XVIII, David Hume vai além da “teoria da moral” de Hobbes e desloca a moral para o indivíduo, a subjetivação para este é a capacidade de se autocontrolar. Além disso, segundo Chauí (1997), a contribuição de Hume,

---

<sup>3</sup> Informação coletada em seminário realizado na disciplina Teorias da Memória, proferido pelo Prof. Dr. Edson Farias, no Mestrado em Memória Linguagem e Sociedade da UESB, no dia 09 de março de 2009.

<sup>4</sup> Interna à razão.

[...] está em questionar os princípios da metafísica, iniciando nesta uma crise dos seus fundamentos [...] Partindo da teoria do conhecimento opera associando sensações, percepções e impressões recebidas pelos órgãos dos sentidos e retidos pela memória. As idéias nada mais são do que hábitos mentais de associação de impressões semelhantes ou de impressões sucessivas. (CHAUÍ, 1997, p.231).

Significa que princípios da metafísica como os de identidade, não-contradição e causalidade, são resultados de hábitos que nossa mente adquire em estabelecer relações de causa e efeito entre percepções e impressões, em que a memória tem papel fundamental. Hume também problematizou a memória não como razão, mas enquanto suporte da razão, para a associação das idéias.

Ainda no século XVIII, Hegel (1770-1831), em seu livro *Fenomenologia do Espírito*, traz a memória como componente da trajetória – história vista como processo – do reconhecimento do espírito da sua totalidade<sup>5</sup>. Em fins do século XIX e começo no século XX, há uma grande transformação nos pensamentos filosófico e científico com o surgimento da chamada área das ciências sociais (Psicologia, História, Sociologia). A construção da memória como conceito da ciência foi trazida por várias dessas abordagens. Entre esses autores destacaremos Durkheim (1858-1917), Freud (1856- 1939)<sup>6</sup> e Bergson (1859-1941).

Para Durkheim, a memória está inserida no debate que permeou a fundação da sociologia enquanto ciência - uma vez que aparecia na busca pelo entendimento do conceito de estrutura - e se faz presente nas convenções estabelecidas pela sociedade, seu pensamento influenciará o pensamento de Maurice Halbwachs. A memória é pensada por Freud como linguagem do inconsciente, ligada à estrutura psíquica por onde podemos acessar o psiquismo e, ao mesmo tempo, é constituída deste, uma vez que guarda as marcas da repressão social sobre os indivíduos.

Para o filósofo Bergson (*apud* SANTOS, 2003), a memória era o corpo, portadora de várias durações e que nos permite lidar com as contingências. Apontou a existência da memória como hábito, que é o automatismo psíquico adquirido pela repetição, o ato de aprender, distinguindo-a de uma memória pura, que não necessita da repetição para conservar uma lembrança de algo, pois o interesse que temos já é decisivo para conservá-la. Em sua abordagem, há o deslocamento do tema da memória, da Filosofia para as ciências naturais e para a Psicologia. Então, “a teoria bergsoniana pode ser compreendida como sendo uma

---

<sup>5</sup> Informação coletada em seminário realizado na disciplina Teorias da Memória, proferido pelo Prof.Dr. Edson Farias, no Mestrado em Memória Linguagem e Sociedade da UESB, no dia 15 de março de 2009.

<sup>6</sup> Idem.

defesa da memória enquanto intuição humana em contraposição ao avanço das investigações biológicas, que tinham pretensão de reduzir as questões levantadas pelos filósofos sobre a natureza da memória” (SANTOS, 2003, p.46). A partir dessas abordagens, o conceito de memória foi sendo composto de modo cada vez mais complexo. Em meados do século XX, Maurice Halbwachs (1877-1945) marca profundamente o debate sobre a memória com o seu trabalho “*A Memória Coletiva*”. O conceito de memória que aparece numa variedade de estudos científicos da atualidade provém deste trabalho. Descreveu o papel desenvolvido pelos quadros sociais nas construções do passado, afirmando que mesmo as memórias individuais são tecidas em conformidade com as memórias dos grupos ao quais fazemos parte. Refletindo a interação social na construção das memórias coletivas, Halbwachs também problematizou a relação polêmica entre a memória e a história, discussão aprofundada por outros autores e imprescindível para este estudo.

Outro autor que defendeu a importância das interações sociais para a memória foi Frederic Charles Bartlett (1886-1969). Contemporâneo de Halbwachs, abordou a memória da perspectiva psicossocial, onde a memória era um atributo do indivíduo que se encontrava num grupo social e se associava à percepção, à imaginação e ao pensamento construtivo. Sendo assim, a memória compunha todas as etapas do pensamento humano. Além disso, segundo Bartlett (1961, *apud* SANTOS, 2003), para que guardemos algo como lembrança, é necessário que tenha sido percebido e faça sentido para nós. No entanto, Bartlett (1961) difere de Halbwachs (2006) quanto ao grau do poder dos quadros sociais. Segundo ele, não há determinações das convenções sociais sobre os indivíduos. Assim, para que práticas coletivas exerçam influência sobre os indivíduos, é necessário que estes encontrem significados nessas práticas e as percebam.

O trabalho que possivelmente marcou o campo de estudo do Brasil foi o de Ecleia Bosi (1979), com “*Memória e Sociedade: lembranças de Velhos*”, no fim da década de 70, em que evidenciou estudos sobre a memória. Sua obra é uma tentativa de aproximação do passado por meio dos depoimentos orais dos sujeitos. Também a contribuição de “*A voz do passado: história oral*”, de Thompson (1998), dentre outros, despertaram o interesse sobre o tema.

Após esta breve apresentação dos aportes e teóricos sobre os estudos em memória, se faz necessário apresentar também uma problematização da relação entre memória e história, uma vez que o objeto de estudo conecta-se ao construto epistemológico acerca do passado, numa relação que perpassa a memória e a história.

### 2.1.1 Memória e História

A princípio, pode-se dizer que História e Memória se relacionam com uma vivência de temporalidade e ao mesmo com a continuidade da experiência humana. Ambas são parte do conhecimento que a humanidade acumulou em sua existência, com o tempo, os saberes e a transmissão desses saberes na vida social. Porém, defini-las como iguais, diluí-las em seu sentido pode ocorrer num equívoco que em nada contribui para uma discussão sobre um campo teórico.

Para Halbwachs (2006), na primeira metade do século XX, História e Memória se diferenciavam e não podiam se relacionar. Para reforçar essa diferenciação, problematizou o conceito de “memória histórica” junto ao conceito de memória coletiva. Dessa forma, defendia que havia três diferenças básicas entre as duas: o trato com o tempo, sendo que enquanto a memória não delimitava seus limites, a história separava os seus períodos; as memórias coletivas são múltiplas, enquanto a história era uma; a história se interessa pelas diferenças, pelas transformações, enquanto o que sustenta as memórias coletivas são as semelhanças. Nas suas palavras:

Em realidade, no desenvolvimento contínuo da memória coletiva na realidade não há linhas de separação claramente traçadas, como na história, mas apenas limites irregulares e incertos. O presente (entendido como o período que se estende por certa duração a interessa à sociedade de hoje) não se opõe ao passado como dois períodos históricos vizinhos se distinguem. O passado não existe mais, enquanto para o historiador os dois períodos tem tanta realidade um como o outro. A memória de uma sociedade se estende até onde pode\_ quer dizer, até onde atinge a memória dos grupos de que ela se compõe. [...]. (HALBWACHS, 2006, p.105).

O autor conclui que a existência de uma memória histórica era inconcebível, uma vez que a história começava quando a memória de um grupo deixava de existir. Além do mais, para Halbwachs, a história é demarcada pela sua exterioridade em relação às memórias e às vivências, tanto dos mais velhos quanto dos mais jovens que estão estudando a história, como assinala Ricoeur (2007):

O autor se recoloca na situação de aluno aprendiz da história. Essa situação escolar é típica. Em primeiro lugar, a história é aprendida pela memorização de datas, de fatos, de nomenclaturas, de acontecimentos marcantes, de personagens importantes, de festas a celebrar. É essencialmente, uma narrativa ensinada, cujo quadro de referências é a nação. Nesse estágio da descoberta, ela própria lembrada ulteriormente, a história é percebida, principalmente pelo aluno, como “exterior” e morta. A marca negativa depositada nos fatos evocados consiste em que a criança não pôde testemunhá-los. (RICOEUR, 2007, p.104).

Um ponto de vista parecido ao de Halbwachs (2006) é compartilhado pelo historiador Pierre Nora, que também aborda a relação entre a Memória e a História. A partir da *problemática dos lugares*, Nora (1992) considera que os locais de memória existem porque não há mais memória, consequência do fenômeno da industrialização e que é aceleração, distância entre a verdadeira memória e a história. Há uma oposição entre a memória e a história. Para Nora (1992), a primeira é a portadora da verdadeira identidade, dinâmica, viva, e a segunda é a reconstrução incompleta do que não existe mais, uma representação do passado. Nessa relação, o criticismo da História destrói a memória. Como exemplo desse processo, usa o próprio surgimento da historiografia francesa como uma necessidade da história de se “emboscar em si mesma” e se livrar da memória.

Ainda com relação aos lugares de memória, Nora afirma que há dois movimentos, um puramente historiográfico da reflexão da história sobre si mesma e outro histórico, o do fim da tradição da memória. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, a sociedade mantém datas, celebrações, etc. Conforme o autor, se “vivêssemos realmente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis”.

Por sua vez, também na primeira metade do século XX, refletindo sobre o fenômeno da cultura de massa, Walter Benjamin refletiu sobre as possibilidades da História e da Memória do homem nas ditas sociedades modernas. A História era pensada por este autor como “estrutura da experiência”, em que passado e presente se encontravam constantemente - as duas eram vistas de forma dinâmica. Não é possível conhecer o passado como realmente foi, mas articulá-lo historicamente, “significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224), ou seja, apropriar-se do passado nos momentos de crise social. Essa reminiscência é a memória; a rememoração, o tempo que é vivido na rememoração, não é nem vazio, nem homogêneo, ele apresenta-se, assim como na História, enquanto possibilidade do tempo em “agoras”. Assim, as duas não se separam, uma complementa o entendimento da outra; elas não se encerram, uma vez que há também a idéia de abertura tanto na História quanto na memória, esta última contendo uma “dinâmica ilimitada” da possibilidade de relatar.

A relação entre a História e a Memória, foi discutida por Le Goff (2003) na perspectiva crítica da relação entre documento e monumento. Ou seja, a história baseada em preceitos do positivismo partia da premissa do documento que tinha como objetivo “provar” os fatos do passado, e a memória adotava seus monumentos para “rememorar” os eventos considerados significativos. No entanto, os avanços da historiografia e também da memória

permitiram, uma conceituação que associa documento e monumento, segundo Le Goff (2003, p. 536):

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento \_qualquer que ele seja \_enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p.536).

Desse modo, Le Goff (2003) explicita, através da crítica do documento, o quanto a História também produz memórias, e ao mesmo tempo como a memória participa da criação de um discurso histórico.

Para Arostégui (2004), Memória e História se diferenciam, mas também se aproximam. A memória faz parte da transmissão da experiência humana, é fundamental para essa transmissão, contém o conteúdo psicológico da experiência, ainda que não se confunda com ela. A memória tem seu conteúdo individual subjetivo, mas também está sempre relacionada à prática coletiva. É espontânea, pode ser reinterpretada, como a história, mas não precisa ser posta à prova, como a última.

A memória, para Arostégui (2004), representa um fator importante para a apreensão daquilo que é histórico, sendo também a nossa primeira e permanente experiência com a temporalidade, com o passado, mas também com o presente, à medida que esse passado é lembrado, reinterpretado sempre em função das ações presentes. Além disso, a memória pode se configurar numa importante fonte de estudo para a história, tanto nas transmissões orais quanto escritas:

A memória tem duas funções importantes na apreensão do histórico, [...] . Uma delas é a capacidade de reminiscência das vivências na forma de presente [...] A segunda função destacável deriva de seu papel já não como pressuposto, predisposição ou, se, se preferir, umbral, de do histórico, senão como *suporte mesmo do histórico*, e como veículo de sua transmissão oral [...] (ARÓSTEGUI, 2004, p.162, tradução nossa).

Em contrapartida, a História é uma “racionalização temporalizada” (TORNAY & VEGA, 2004) da experiência, “um discurso objetivado” (AROSTÉGUI, 2004) sobre essa experiência, mediado por um sujeito pesquisador que utiliza uma metodologia. Ela não acontece sem a experiência e ao mesmo tempo é necessária para a significação dessa

experiência, é “inseparável da experiência e que, em consequência, a historiografia é ela mesma uma <<ciência da experiência>>. [...] (ARÓSTEGUI, 2004, p. 154).

Por outro lado, Arostégui (2004) as aproxima, sem que percam suas essências. Tomando o argumento segundo o qual a História e a Memória, em suas funções sociais, participem nas lutas pelo poder daquilo que deve ser lembrado ou esquecido e que a luta pela memória não significa necessariamente a luta pela História, o autor aponta que ambas têm duas funções bem próximas que refletem a sua relação com o passado e com as disputas que incluem esse passado nas sociedades:

[...] Mas há na realidade, apesar de tudo isso, um par de extremos em que Memória e História estão sujeitas as mesmas determinações e cumprem de forma paralela uma mesma função. Um é sua significação de batalha contra o esquecimento, o outro é a impossibilidade de ambas de conter em si <<todo o passado>>[...] (ARÓSTEGUI, 2004, p.164, tradução nossa).

Portanto, percebe-se o quanto a Memória e a História têm seus pontos divergentes e convergentes. Ainda assim, as duas não estão isoladas em seus campos, ao contrário, estão sempre próximas nos fenômenos sociais, nas lutas que incorrem na busca pela lembrança ou na tentativa de tornar algo esquecido. Não há História sem Memória, entretanto é importante sempre perceber que ambas têm suas especificidades, ou nas palavras de Júlio Arostégui, “A História tem sua própria autonomia, não coincide necessariamente com a Memória”. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 163).

## 2.2 DISCIPLINA HISTÓRIA: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar numa disciplina escolar ou num saber escolar, remete-nos a todo um âmbito de relações e fatores de ordem científica, política, social, cultural e histórica que se interagem de maneira diversa, contraditória, determinando a constituição desse saber e, por sua vez, a sua inserção na escola e sua institucionalização. Segundo Souza e Galvão (2005, p.396):

as disciplinas escolares não se estabelecem no currículo escolar de maneira pacífica, conformando-se às orientações oficiais, mas ao contrário, guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as.

Trazendo a reflexão acima para o campo do conhecimento histórico escolar, podemos dizer que a trajetória e a implantação da História como disciplina escolar no Brasil demonstram-se permeadas de conflitos, ou seja, os objetivos a que se propunham, estavam sempre relacionados com os processos históricos do país e também a própria consolidação da História como ciência.

Assim, propusemos-nos a apresentar brevemente a trajetória da disciplina História, no Brasil. Conforme estudos (ABUD, 1998; BITTENCOURT, 2004) sua introdução nos currículos se dá na primeira metade do século XIX, com a criação do Colégio Pedro II em 1837, e por meio do trabalho escrito por Von Martius (1843)<sup>7</sup> sobre “*Como se deve escrever a história do Brasil*”. Havia toda uma preocupação em fabricar um sentimento de nacionalidade pós-independência e a percepção compartilhada pelas elites brasileiras de que a história era portadora da construção da idéia de nação. Desse modo, por meio do trabalho de Martius, forjou-se uma espécie de compreensão da nossa história, vigorada até bem recentemente e que configurou por um bom tempo na memória coletiva: a contribuição das três raças na formação social brasileira. Essa compreensão possuía como ícones a primazia civilizatória do branco europeu, a robustez do índio “extinto” pelo processo civilizatório e a passividade do negro que se adaptou à escravidão, revelando uma concepção de história evolutiva em sentido linear e eurocêntrica<sup>8</sup>.

No início do período republicano, essa tendência continuou, mas à História cabia o papel de incentivar na população o espírito nacionalista e patriótico, num cenário em que a escola pública ainda era privilégio de poucos. Segundo Abud (1998), após a revolução de 30 do século XX se assinalam reformas “de maior amplitude” no sistema educacional brasileiro, a partir da Reforma “*Francisco Campos*” que, para o Ensino de História, implicou na elaboração de programas e currículos, ocorrendo concomitantemente com uma centralização e uniformização desses mesmos programas e o aumento do controle estatal sobre o ensino secundário.

A partir da Reforma Campanema em 1942, houve a ampliação da carga horária de História, juntamente com as outras disciplinas ligadas à área de humanidades (ABUD, 1998). Porém, acentuava-se a responsabilização do Estado em incentivar na população o sentimento

---

<sup>7</sup> Vide ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

<sup>8</sup> Não se pode deixar de dizer que essas três visões vêm sendo amplamente questionadas na historiografia brasileira, e re-escritas com perspectivas bem distintas, principalmente no que se refere à história dos povos indígenas e da população de origem afro-brasileira.

de nacionalidade e patriotismo, em que o ensino de História possuía um papel fundamental. Ademais, as concepções implícitas nos programas e currículos da “Era Vargas” (1930-1945) revelam que,

[...]eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade do Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites. (ABUD, 1998, p.34).

Findo este período, com os traumas advindos da Segunda Guerra Mundial em meados do século XX, por meio de mecanismos internacionais como a UNESCO, a disciplina História passa a ser vista como capaz de promover os sentimentos de cidadania e humanidade, com conteúdo pacifista, voltando-se para o estudo dos processos de desenvolvimento econômico, tecnológico, científico e cultural das sociedades (PCN's, 1998). No Brasil, entretanto, dos programas pós-governo Vargas, nas décadas de 50 e 60 até a elaboração da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, a Lei 4.024/1961, “não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado”. (ABUD, 1998, p.39).

Além disso, o clima do período desenvolvimentista e a inserção americana na economia brasileira geraram a perda de espaço da História e da Geografia nos currículos do Ensino Secundário, culminando com a diminuição da carga horária dessas disciplinas e com a sua retirada do currículo do recente 1º grau e substituição pelo ensino de “*Estudos Sociais*” na promulgação da LDB. 5.692/1971, no período da ditadura militar no Brasil. Sobre essa nova disciplina, Bittencourt (2004, p. 73) assinala:

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno de forma mais adequada possível em sua comunidade. Os programas de Estudos Sociais fundamentaram-se nos estudos da psicologia cognitiva, que se desenvolveu sobretudo a partir dos anos 30 e aperfeiçoou-se nos anos 50, pelos estudos pedagógicos.

No entanto, a nova disciplina suscitava em suas bases o objetivo de abarcar de forma resumida conteúdos de Geografia e História. Mais especificamente, ressalta Bittencourt (2004, p.74), “houve certa dificuldade em estabelecer efetivamente os conteúdos históricos dos Estudos Sociais, em conseqüência da condição de síntese que a área tendia a desempenhar” de tal modo que esses conteúdos históricos sofrem uma redução ao factual e os valores incutidos nessa nova disciplina continuavam ligados ao pós-guerra acrescentando-se “as questões colocadas pela Guerra Fria, como a importância da democracia liberal e o

repúdio ao comunismo” (ABUD, 1998, p.40). Nessa mesma época, proliferaram-se os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais para atender à demanda do ensino de 1º grau, implicando numa perda de qualidade na produção e nas discussões acadêmicas sobre o ensino da História e da Geografia.

Na década de 80, com a redemocratização do país e após articulações dos professores em suas associações, a História volta, juntamente com a Geografia, a ocupar os currículos dos 1º e 2º graus. De modo geral, o cenário vislumbrado nesse período foi marcado por diversas contradições, pois,

as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais.(BITTENCOURT, 2004, p.103).

No quadro atual, a disciplina História faz parte da Educação Básica, nos níveis e modalidades do Ensino Fundamental e Médio instituídos pela LDB 9.294/1996. Segundo a LDB, as diretrizes para o ensino da História estão formuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para nortear e servirem de aporte teórico dos estudos da disciplina História no Ensino Básico. Todavia, por um processo que representou, segundo Abud (1998, p.40), “uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: alunos e professores novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento da sua vida escolar, seu próprio saber”, uma vez que não houve uma ampla discussão em torno das propostas apresentadas nos PCN's. Atualmente, pelas novas propostas curriculares, espera-se que a disciplina História atue para a construção da noção de identidade, da diversidade, a formação de um espírito cidadão e ainda permanece a idéia de sua contribuição para o fortalecimento de uma identidade nacional, mesclada com novas exigências de uma sociedade globalizada pelo mercado.

Do ponto de vista epistemológico, autores como Carretero (1997) e Miranda (2003) atestaram que as pesquisas sobre a aprendizagem nas ciências sociais, incluindo a história, ainda são poucas, se comparadas as que tratam das ciências naturais. No entanto, algumas questões devem ser consideradas quando falamos da história, já que a mesma mantém suas diferenças epistemológicas em relação às outras “ciências sociais” (CARRETERO, 1997). O próprio objeto de estudo da História, o estudo do passado dos homens, com seus conceitos complexos e também testáveis no tempo, métodos de pesquisa, consideração de objetos que

podem variar segundo a postura teórica do historiador. A essência da História é ser, nas palavras de Bloch (2001), “A ciência dos homens no tempo”, ou seja, não é a consideração dos homens somente no tempo passado, mas no presente, relacionar passado e presente, buscar o passado a partir de problemas que se apresentam no presente.

Diante da complexidade do conhecimento histórico, como situa-se a relação entre a ciência histórica e a disciplina História, ou seja, o que chamamos de saber histórico escolar, sistematizado, didatizado no âmbito da escola? É fundamental perceber que a ciência histórica atua sobre a disciplina História, seja pela produção de novos conhecimentos científicos históricos, pela confecção de novos materiais didáticos, seja pela seleção dos conteúdos que aparecem nestes materiais ou na elaboração de currículos escolares, numa relação que não é automática, mas dinâmica.

Segundo Bittencourt (2004, p.39) as disciplinas escolares,

Devem ser analisadas como parte integrante da *cultura escolar*; para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em outro lugar, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referências.

Sendo assim, podemos dizer que a disciplina História guarda suas especificidades porque produz um conhecimento que é mediado por sujeitos em estágios intelectuais diferentes - professores e alunos - é perpassada por práticas culturais, experiências cotidianas em suas vidas dentro e fora do espaço escolar.

Também, as perspectivas acerca da relação entre conhecimento histórico científico e disciplina escolar podem ser variadas. Segundo os PCN's “A ciência histórica se relaciona com a disciplina história ou o saber histórico escolar, sendo que esta articula e adapta os métodos da primeira para fins didáticos” (PCN, 1998, p. 38). Contudo, cresce a área de investigação acerca da aprendizagem da História como disciplina escolar, que não compartilha da premissa de “adaptação” dos métodos da ciência para “fins didáticos”, como sugerem os PCN's (1998), mas buscando associar no processo de aprendizado e na investigação sobre essa aprendizagem uma orientação baseada nos referenciais teórico-epistemológicos da História como ciência, trata-se do campo da “Educação Histórica” (SHIMIDT; BARCA, 2009). Conforme Shimidt e Barca (2009, p.13):

[...] um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as idéias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de

narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivos uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulado às necessidades de compreensão da realidade social.

Assim sendo, esse campo investigativo traz importantes contribuições para o entendimento da relação estabelecida entre a ciência histórica e o saber histórico escolar, e mais ainda sobre as maneiras pelas quais os alunos compreendem a história.

A essência do conhecimento histórico escolar reside em que “o ensino de História envolve a transmissão de um conhecimento destinado à compreensão do passado, mas sempre a partir de ferramentas conceituais que façam sentido no mundo presente” (CARRETERO, 1997, p. 17). Em torno do ensino estão os fatores que se associam para a construção da compreensão histórica - são principalmente as noções de temporalidade e aprendizagem dos conceitos que necessitam a mobilização de certas capacidades cognitivas do indivíduo, ou como defende Shimitd (2009), uma cognição “histórica”, isto é, situada na epistemologia da História.

Até pouco tempo, a disciplina História era trabalhada e compreendida numa concepção positivista, vista pelos alunos como “decorativa”. Recentemente, evoca-se que a História deve ser vista também como disciplina de raciocínio, requerendo a compreensão dos conceitos para resolução de problemas históricos. As explicações fornecidas pela história não são só causais, mas também intencionais dos seus agentes, o que pode possibilitar aos alunos a compreensão mais completa dos processos históricos. Segundo Carretero (1997), a aprendizagem dos conceitos históricos pelos alunos envolve tanto suas noções prévias quanto as dificuldades oriundas do fato de que os conceitos guardam suas especificidades, podendo ser difusos, mutáveis, etc. Além disso, os alunos tendem a avaliar inúmeros eventos históricos sempre por meio de um “presentismo” (CARRETERO, 1997), falando de outro modo, julgam valores de uma determinada época sempre pelo olhar que possuem no presente, sendo necessário que a aprendizagem histórica possibilite sensibilizá-los, aguçar-lhes o olhar para os valores vigentes em outras épocas, para que também entendam melhor os processos históricos.

Também, os fatos estudados pela ciência histórica, transpostos para os livros didáticos, são selecionados conforme a postura teórica do historiador. Os alunos deveriam ter essa compreensão, para afastar o mito corrente do livro como “verdade inquestionável”, mas esse entendimento só é possível através de uma capacidade metacognitiva<sup>9</sup>, adquirida somente na

---

<sup>9</sup> Para além caráter multifacetado do termo metacognição, “etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece”. (RIBEIRO,2003, p.109).

adolescência, o que não significa que por isso a história não deve ser ensinada antes dessa fase, pois como o próprio Carretero (1997) postula, as mudanças conceituais ocorrem através dos conhecimentos prévios e estes são adquiridos ao longo da vida escolar. Siman (2003) corrobora com esse pensamento afirmando que crianças inseridas nas séries iniciais possuem noções de temporalidade, que lhes possibilitam pensar na relação passado e presente.

A percepção dos alunos sobre o que é a disciplina e também sobre o conhecimento histórico, interfere na sua aprendizagem. Conforme ressalta Carretero (1997) em levantamento sobre pesquisas na área (SCHICK,1991; BROPHY, VAN SLEDRIGHT e BREDIN,1992; MACDONALD,1992 *apud* CARRETERO, 1997), as opiniões dos alunos sobre a história ainda são muito limitadas, o que nos leva a concluir que o campo de estudo acerca da História como disciplina e sua aprendizagem está aberto e cheio de interrogações. Além disso, a aprendizagem dos alunos está sujeita aos valores que eles possuem, trazidos consigo de suas vivências fora da escola, ou seja, suas idéias têm importante influência nas mudanças conceituais.

Vejamos por último o aspecto da temporalidade, elemento mais destacado por nós, pela íntima relação com o objeto de estudo. Os homens sempre refletiram sobre o tempo, desde a infância operamos com conceitos que nos fazem referência: dia, noite, cedo, tarde, ainda, depois, rápido, devagar. Desta forma, pode-se concluir “que a percepção do tempo é um aspecto essencial da consciência do homem comum - que somos todos nós - a qual se alimenta da experiência física e psíquica da sua passagem” (PINO, 2003, p.51).

Porém, a idéia de tempo efetivamente associado à História parte de uma construção social, sendo inerente ao saber histórico escolar. Segundo Miranda (2003, p.180):

Os conceitos de tempo, História e evolução nem sempre tiveram o sentido a eles atribuído nos dias de hoje. O desenvolvimento na cronologia e cronometria, se por um lado é um resultado da evolução cultural do homem, por outro lado provoca impactos profundos na atitude mental e no modo de vida em diferentes civilizações. Isso significa dizer que a aprendizagem do tempo é algo que se reveste de uma profunda dimensão cultural e, por conseguinte, variável historicamente, ao contrário do que percebe o indivíduo comum.[...].

Portanto, entender o tempo histórico e fazer elaborações sobre ele não se constitui em tarefa simples, pois envolve aspectos cognitivos; lidar com a cronologia, com suas amplas denominações de ano, século, eras, etc; perceber permanências, rupturas e simultaneidades e, lógico, percebê-lo como uma construção social. Também como assinala Siman (2003):

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a

temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam no tempo cronológico. (SIMAN, 2003, p.111).

Transportando-nos para a sala de aula, embora muitas vezes nós, professores, não façamos um exercício epistemológico diário sobre concepções de temporalidade, estamos lidando com elas o tempo todo, seja no nosso discurso em sala, seja nos livros didáticos que usamos, seja nos exercícios propostos aos alunos, nas conceituações apresentadas. A esse respeito, as chamadas correntes historiográficas tiveram, entre os aspectos importantes que as diferenciavam, principalmente, as noções de tempo. O *Positivismo*, com a sua noção de causalidade e tempo linear; o *Marxismo*, com a introdução das categorias de dialética e contradição perpassando o tempo e, por fim, com os *Annales* o tempo passou a ser visto como permanências e mudanças, um tempo não linear, do qual o historiador, para investigar, não parte das origens, mas de um problema que se apresenta a ele no presente. Os *Annales*<sup>10</sup> representaram uma revolução da noção do tempo histórico. Conforme Siman (2003, p.113) “[...] o conceito de causalidade simples e linear - conceito esse solidário ao tempo - cede lugar aquele da causalidade múltipla: múltiplas causas e em tempos diversos, que se entrelaçam construindo o sentido à dinâmica das mudanças. [...]”.

Suscitamos essa discussão sobre a teoria da História e temporalidade porque diferentes formas de perceber o tempo implicam em diferentes formas de se pensar em como os sujeitos aprendem, imbricando também em certos processos de trabalho com o conteúdo histórico em sala. A pesquisa de Lana Siman (2003), por exemplo, apresenta autores como Roy Hallam, Peel, Kohlberg, que, na década de 70, baseando-se somente na perspectiva das “fases operatórias” de Piaget, defenderam o ensino de História somente após os 16 anos, por considerarem que a partir dessa idade os alunos seriam capazes de realizar operações cognitivas “condizentes” com o conhecimento histórico. Em contraponto a esses autores, também segundo Siman (2003), Martim Booth, Levstik e Papas, nos anos 80, afirmaram que é possível introduzir o estudo da História em crianças de diversas idades, mesmo que elas não estivessem em acordo com as “devidas” fases operatórias. Por sua vez, o pensamento desses últimos entra em conformidade com a teoria sócio-interacionista e com o conceito de “zona

---

<sup>10</sup> BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: A Escola dos Annales, 1929 – 1989*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991. DOSSE, François. *A História em Migalhas: Dos Annales a Nova História*. São Paulo, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

de desenvolvimento proximal”<sup>11</sup> cunhados por Vigotsky (2003). O que significa dizer que uma articulação da cultura, interação com os adultos, ao aprendizado escolar, enfim, possibilitaria a construção gradual do pensamento histórico nos alunos. A teoria de Vigotsky (2003) traz elementos importantes para se pensar a atividade cognitiva da memória para o aprendizado da história, ilustrando que mesmo a cognição da memória passa por uma interação social, histórica e dialética. Ainda conforme Vigotsky (2003, p.68):

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciaram sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob o seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos.

Desse modo, reportamos-nos novamente para o caráter social e a importância do conhecimento histórico escolar e da necessidade de perceber como esse conhecimento é compreendido, construído pelos alunos. Como muito bem assinala Cercadilho (2009, p.9):

O sentido social ou da formação cívica que justifica, em grande parte, a aprendizagem da História no Ensino Básico não deve obscurecer ou ocultar, nem marginalizar outros objetivos fundamentais da Educação Histórica: a aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada pra viver. [...] <sup>12</sup>.

Contudo, esse saber que contribui para a ação do sujeito em sociedade, constituído em grande parte na esfera escolar e é tão complexo, também é perpassado por fatores que extrapolam a escola. Como já apontamos antes, os alunos também são formados em outros espaços, por outros elementos. Entre eles, estão os meios de comunicação, especialmente a televisão, que constitui saberes, valores, memórias e também uma relação com a temporalidade.

---

<sup>11</sup>“distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1930, p.112) grifos do autor.

<sup>12</sup> Prefácio do livro “Aprender História: perspectivas da educação histórica”, de Shmitd e Barca”(orgs. 2009).

### 2.3 IMAGEM TELEVISIVA: ENTRE A INFORMAÇÃO E A “DESINFORMAÇÃO”

Walter Benjamin (1892-1940), antes da invenção da televisão, fez uma reflexão sobre a cultura de massa, a memória e a história, e nos dá subsídios para um diálogo com outros autores que estudaram a mensagem televisiva. Na essência do seu pensamento, está a preocupação com as mudanças surgidas na Modernidade e em um momento da mesma, no qual a produção em série tem como uma de suas conseqüências a cultura de massa, processo intensificado com a fotografia e o cinema, chegando aos dias de hoje com o fenômeno da imagem televisiva. São acontecimentos que, de alguma forma, interferem nas nossas percepções sobre o tempo e na nossa memória.

Outra questão importante do trabalho de Benjamin (1982) era sobre a função da tradição na Modernidade, e como isso repercutia na sociedade. Analisando as novas formas de reprodução da arte, este autor percebeu que elas estavam relacionadas a uma separação ocorrida entre as gerações, dada através do enfraquecimento da contemplação, da transmissão de conhecimentos na função do contador de histórias, paralelamente a emancipação da obra de arte do seu valor de aura e de ritual. Nestas formas de reprodução da arte estavam a fotografia e, mais ainda, o cinema que, para o referido autor, eram expressão desta cisão entre gerações, na medida em que tiravam o sentido de “aura” da obra de arte, mas, também, representavam novas formas de percepção surgidas naquele momento histórico e, ao mesmo tempo, apareciam como um produto do capitalismo, feito para ser “consumido” pelas massas:

[...] Estes dois processos conduzem a um considerável abalo da realidade transmitida: ao abalo da tradição, o que é a contraface da crise que atravessa atualmente a humanidade e de sua atual renovação. Eles se mostram em estreita correlação com os movimentos de massa que hoje se produzem. Seu mais eficaz agente é o filme. (BENJAMIN, 1982, 214).

Que diálogo é possível quando falamos em imagem televisiva? Embora Benjamin escrevesse sobre sua experiência com a arte nas primeiras décadas do século XX, acreditamos que sua análise seja bastante atual, afinal ele antecipava questões muito proeminentes na nossa sociedade, como o poder dos meios de comunicação de propagar ideologias, tanto conservadoras quanto libertárias. Assim sendo, para uma aproximação ao ponto de vista de Benjamin, trazemos as análises de Marshall McLuhan, Theodor Adorno e Umberto Eco sobre a televisão.

Marshall McLuhan (1982) percebeu os meios de comunicação de massa como o rádio, o cinema e a televisão como uma nova forma de expressão oral substituindo a “cultura do

livro”, criando “pontos de consciência coletiva e comunicação” para toda sociedade. No entanto, definiu-os não enquanto integrantes de um processo de decadência, mas associando-os a novas formas de conhecimento e aos processos cognitivos que envolvem imagem e som. Comparando cinema e televisão, ressalta a imediatividade da segunda em relação ao primeiro, percebendo isso não como um fato negativo, mas como “próprio” do dinamismo da comunicação oral, assim:

A televisão, por exemplo, difere do cinema quanto à imediação com que capta e transmite o visível. A câmera de TV é como o microfone em relação á voz. O filme não possui tal imediação de captação e transmissão. À medida que começamos a examinar o caráter inevitavelmente cognitivo dos vários meios, logo superamos as perturbações advindas da preocupação exclusiva com qualquer forma de comunicação. (MCLUHAN,1982, p. 151).

Por sua vez Theodor Adorno e Max Horkheimer (1982) conceberam o filme, o rádio e a televisão como produtos da indústria cultural, que não operam necessariamente com conceitos, mas com a “atrofia da imaginação e da espontaneidade” na medida em que criam padrões, valores, modelos. Ademais, negociam com o público uma “mercadoria simbólica” que o torna membro da sociedade capitalista. Quanto à televisão, é interessante como na época em que a analisara, de certa forma, já previam o seu poder de inserção enquanto produto da indústria cultural:

A televisão tende a uma síntese do rádio e do cinema [...] cujas possibilidades ilimitadas prometem intensificar a tal ponto o empobrecimento dos materiais estéticos que a identidade apenas ligeiramente mascarada de todos os produtos da industria cultural já amanhã poderá triunfar abertamente. (ADORNO e HORKHEIMER, 1982, p.163).

Por sua vez, Umberto Eco (1993) preocupou-se com a mensagem televisiva no que concerne à utilização da imagem como principal recurso e numa possível mudança de percepção sobre o tempo:

[...] esse acréscimo de experiência ocorre segundo modalidades qualitativamente novas: por via sensorial e não conceitual; não enriquecendo a imaginação e a sensibilidade [...] e o que é mais perturbador\_ subvertendo as proporções que regulavam a relação quantitativamente entre informações acerca de eventos passados e co-presentes [...]. (ECO, 1993, p. 354-355).

Hoje, a imagem televisiva coexiste com outras formas de comunicação de massa, mas ela é a que tem, a nosso ver, o maior alcance entre as pessoas. Como se vê acima, esses estudiosos se preocuparam com o fato de sua linguagem representar o ritmo acelerado da sociedade capitalista e, também, como o telespectador tem que se adaptar para receber essa mensagem rápida, que nos impõe uma presentificação contínua. Assim como na época em que

Benjamin relacionou as mudanças ocorridas na memória como tradição, com o fim do costume de narrar, como fruto do ritmo imposto pela industrialização, percebemos a mensagem televisiva, atualmente, como um fator importante que pode associar-se às mudanças na memória e no aprendizado da história.

Uma vez que preocupa-nos a influência da imagem televisiva na memória e na construção do saber histórico pelos alunos do Ensino Fundamental, numa operação que é cognitiva e ao mesmo tempo social, questionamos primeiro qual é a natureza da memória nos sujeitos que estão em processo de formação. Para Vigotsky (2003), a construção da memória também passa pela interação social, ao mesmo tempo em que tem uma função importante na formação da mente:

[...] do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nessa idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. *Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.* Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado. (VIGOTSKY, 2003, p.67, grifos do autor).

Se para o adolescente lembrar significa pensar, indagamos sobre a construção do pensamento histórico, considerando que há elementos que repercutem sobre a memória, e na forma como os alunos compreendem o vínculo presente e passado. Um desses elementos, como mencionamos anteriormente, possivelmente perpassa a imagem televisiva.

Bourdieu (1997), em obra polêmica sobre a televisão em que analisa principalmente a produção jornalística, assinala os elementos que incidem sobre esse meio midiático, bem como sobre o poder exercido pelo mesmo. O poder econômico, a luta pela concorrência, pelo atendimento ao mercado, acaba por determinar a padronização dos programas exibidos, numa pauta que é determinada, primeiro, aos produtores, que seguidamente a impõem aos telespectadores. Assim a televisão aparece como construtora de uma opressão simbólica:

Desejaria então desmontar uma série de mecanismos que fazem com que a televisão exerça uma forma particularmente perniciosa de violência simbólica. A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la.[...]. (BOURDIEU, 1997, p.22).

Na luta desenfreada pelos índices de audiência, comparece a relação da televisão com o tempo, já que tudo precisa ser pautado rapidamente. Há também a espetacularização, a

dramatização, a transformação dos fatos em coisas sensacionais, há a escolha das palavras, já que as notícias precisam ser transmitidas de maneira a despertar o constante interesse do telespectador. Contraditoriamente, a concorrência entre os canais, a busca pelo extraordinário acaba trazendo a padronização dos programas, pois as fórmulas “inéditas” acabam sendo reeditadas, de modo que acabamos por não perceber muitas diferenças de uma programação para outra, com exceção das TV’s públicas. A relação da televisão com a transmissão das notícias é algo imprescindível para o objeto desse estudo, pois a espetacularização apontada por Bordieu traz uma espécie de amnésia, um descontexto, uma posição anti-histórica, assim:

Essa visão des-historicizada e des-historicizante, atomizada e atomizante, encontra sua realização paradigmática na imagem que dão do mundo as atualidades televisivas, sucessão de histórias aparentemente absurdas que acabam todas por assemelhar-se, desfiles ininterruptos de povos miseráveis, sequências de acontecimentos que, surgidos sem explicação, desaparecerão sem solução, hoje o Zaire, ontem Biafra e amanhã o Congo, [...] produz uma representação do mundo prenhe de uma filosofia da história como sucessão absurda de desastres sobre os quais não se pode nada. [...]. (BOURDIEU, 1997, p.141).

Para Fischer (2002), a mídia televisiva também participa do processo educativo, uma vez que possui um “dispositivo pedagógico” conceito que ela desenvolve a partir da teoria de Michael Foucault (1926-1984)<sup>13</sup>. Esse dispositivo corresponde a pensar nas maneiras como a mídia em geral, e particularmente a televisão, se legitima como veiculadora de certas práticas. A autora descreve o dispositivo pedagógico como:

um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre “si mesmo”, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados de estar na cultura em que vivem.[...]. (FISCHER, 2002, p. 155).

Nesse sentido, a televisão se coloca em várias instâncias da vida como educadora, se constituindo com seus “materiais”, qualidades, características, categorias que formam o conceito de “televisibilidade” (SARLO *apud* FISCHER, 2002). Desta forma, consideramos relevante destacá-las: repetição; aval dos especialistas para confirmação de verdades; informação didática; vocabulário fácil; reiteração do papel social da TV; caracterização da TV como locus da realidade, nas transmissões ao vivo; transformação da vida em espetáculo; a

<sup>13</sup>Especificamente do conceito “dispositivo da sexualidade”. Foucault(1976) discute esse conceito que, por meio da produção do saber do "sexo", faz do “sexo” algo economicamente útil, operando na disciplina dos corpos, sublinhando, logo, o par poder-saber.

TV como paraíso dos corpos jovens e belos; a reprodução na TV de práticas e normas nitidamente “escolarizadas”. São categorias, segundo Fischer (2002), que participam de todo um discurso veiculado por todos os tipos de programas, atores, etc. Através desses mecanismos, ela se constitui como agente educador e assim participa do reforço à inclusão ou exclusão, da produção ideológica e das relações de poder, uma vez que muda-se o tratamento a distintos indivíduos em diferentes programas (telejornais, novelas, programas de entretenimento, entrevistas, propagandas, etc) a depender de suas origens, classe, sendo que:

A transformação de nossas vidas em espetáculo está diretamente relacionada a uma série de preconceitos, a uma série de valores e de definições a respeito do que são, por exemplo, determinados grupos na sociedade: as mulheres, os negros, os pobres, os adolescentes de classe média, os trabalhadores, etc.(FISCHER, 2002, p.157).

Desse modo, pode-se dizer que, por meio da sua linguagem, a mídia televisiva forja uma série de valores, passando-se por uma “intérprete” da realidade, ou melhor, ela reafirma o seu papel de “mostrar a verdade”, porém recria, reitera discursos vigentes, reforça ideologias, papéis, posições e poderes.

A respeito do contato dos adolescentes com a televisão, tomemos como exemplo o estudo de Njaine (2006) sobre o olhar que os adolescentes, alunos de escolas públicas e privadas, tinham sobre a relação da mídia com a violência. A grande maioria dos alunos pesquisados mantinha um extenso contato com a televisão e percebiam, entre alguns aspectos, a dubiedade do discurso em determinados programas, quando este era sobre classes sociais diferentes, exemplo disso, a diferenciação de termos e conceitos empregados pela mídia quando os delitos eram cometidos por jovens de classe média ou jovens moradores da periferia; o estímulo ao consumo como forma de constituir identidade; a agressividade das crianças menores que estão suscetíveis, imitando atitudes violentas que vêm na TV; o pânico que alguns jovens revelaram sentir devido à exposição repetitiva de imagens violentas; o conflito que eles perceberam ocorrer entre os valores apregoados na família e os que vêm na TV. Percebe-se que os adolescentes sentem de alguma maneira determinados efeitos da mensagem televisiva sobre a reprodução da violência, por outro lado este estudo mostra que a televisão também constrói imagens sobre o que é a violência, pois os adolescentes pesquisados mostraram pouca reflexão sobre as formas mais graves de violência familiar ou institucional, ou seja, pela falta de outros espaços de diálogo, os jovens absorvem a idéia de violência que é expressada pela televisão.

Em ambos os estudos, percebemos o poder da linguagem televisiva para constituir formas de pensar, de agir, de práticas culturais, da sexualidade, dos valores, etc, concretizando

“idéias em imagens” (SÁ,1998). Assim sendo, perguntamos qual é impacto da linguagem midiática sobre a percepção temporal, ou seja, sobre a memória, no seu sentido cognitivo e social, e o entendimento da história de sujeitos em formação, aqueles que estão frequentando a escola, assistindo às aulas de História e ao mesmo tempo tem um forte contato com a televisão no seu cotidiano?

Nesse sentido, para nortear uma reflexão sobre a mídia televisiva e a memória aproximamos-nos da problematização apresentada por Sá (2007) nas conceituações de *memórias comuns e memória de massa*<sup>14</sup>, já que elas correspondem à atuação dos meios de comunicação de massa na organização da memória social, comparecendo para a edificação ou esquecimento de determinados eventos. Também reportamos-nos ao conceito de memória mediatizada, que pressupõe a “representação simbólica e narrativa sobre o passado, difundida pela mídia” (SAMPEDRO & BAER, 2003). Este conceito auxilia-nos a pensar na relação contraditória entre memória e a imagem televisiva, uma vez que a mídia televisiva ajuda a propagar memórias sobre fatos de interesse amplo da sociedade, mas também tem, inerente a si, a instantaneidade, o que a faz com que repetidamente lide com o passado superficialmente, postergando-o da relação com o presente, e ajudando a perpetuar o presentismo.

---

<sup>14</sup> Esta guarda uma afinidade com as memórias públicas e é proposta por Denise Jodelet (SÁ, 2007).

### 3 METODOLOGIA

Neste estudo, trabalhamos com a perspectiva de apreender o objeto em suas múltiplas determinações e contradições a partir de um fenômeno percebido no real. Assim, esta pesquisa é permeada pelas interações, entrecruzamentos ocorridos na realidade dos alunos, a partir da formação do saber histórico escolar, a memória e a interferência da imagem televisiva no seu cotidiano.

Os saberes que estão sendo constituídos por esses alunos do Ensino Fundamental são mediados pelo contexto social em vivem. Nesse sentido, compartilhamos do que Sá (1998) denomina de a “simplificação do objeto”, ou seja, realizar a separação, análise e articulação dos aspectos do fenômeno para que a pesquisa se torne relevante e viável. Esta é uma necessidade veemente diante da “multiplicidade” que envolve um dado objeto de estudo.

Diante do exposto, nos deparamos com a pergunta: como realizar a aproximação junto aos alunos de forma que seja possível materializar um objeto de caráter epistemológico? Sabemos que os alunos tendem a opinar com mais facilidade se estiverem mais descontraídos - embora pela idade dos alunos investigados por esta pesquisa, também nos preocupava a possibilidade de não levarem a sério uma proposta de diálogo. Além disso, levamos em conta o fato notório de que muitos têm dificuldade em expressar suas opiniões oralmente ou até por meio de escritos na dinâmica sistemática da sala de aula. Enfim, estava imposto um desafio metodológico.

Como professora de História, testemunhamos como um problema recorrente nas reuniões de AC's, (Atividades Complementares<sup>15</sup>) e um dos maiores obstáculos enfrentados pelo conjunto de professores, é a nossa dificuldade em fazer com que os alunos aprendam a pensar historicamente, percebendo a importância da disciplina História e que esta não é apenas o estudo do passado, mas também, que se refere à sociedade da qual fazem parte, e tem sentido para suas vidas.

Problemas que são apresentados pelas dificuldades dos alunos, tais como: pensar a realidade por meio de conceitos, como tempo e espaço; realizar leituras e interpretações; alcançar a percepção da ideia de processo histórico; romper com uma visão fragmentada dos

---

<sup>15</sup> Atividades complementares, proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação, em que os professores discutem temas referentes a Educação ou temas específicos de suas disciplinas.

processos. Não é incomum os professores relatarem que este processo se agrava pela discrepância entre a linguagem do livro didático e a linguagem da cultura local; falta de hábito de leitura por parte dos alunos e falta de mais discussões coletivas entre os professores sobre essas questões. Hoje enfrentamos um campo de problemas na sala de aula que, todavia, ultrapassa a dimensão do conteúdo e se choca com temas epistemológicos e metodológicos de perceptível dificuldade e profundidade. Do lado de fora da escola, no cotidiano dos alunos está a imagem televisiva, fazendo com que os alunos filtrem mensagens transmitidas rapidamente, ou seja, a televisão atuando por via “sensorial e não conceitual” (ECO,1993). Conforme Eco (1993, p.355) “[...]essa informação sobre a contemporaneidade pode assumir a função de estímulo à evasão, e o telespectador no fundo, pode sonhar valendo-se das notícias sobre fatos mais urgentes do nosso tempo. A evasão no espaço, por conseguinte, unir-se à recusa da história.”

As enormes modificações e a inclusão dos meios de comunicação de massa na vida das pessoas, particularmente no cotidiano dos mais jovens, possivelmente vêm provocando uma certa “aversão” ao passado e um forte vínculo com a informação sobre o momento presente, sobre o aqui e já. Isso parece se forjar instantaneamente, provocando uma certa sincronia da aprendizagem com temas e lugares do presente e dificultando a incorporação de uma visão processual, histórica das relações sociais, da vida, isto é, com a história em seu processo sincrônico e diacrônico.

A mídia televisiva propaga memórias massificadas ou mediatizadas, como afirmam Sampedro e Baer (2003), ou seja, a mídia televisiva também constrói memórias, re-atualiza memórias, promove o acesso à memória histórica para aqueles que não detêm outros mecanismos. Entretanto, a essência do seu conteúdo é marcada pela velocidade, pela instantaneidade e isso demanda que, com frequência, se lide com o passado superficialmente, ou que se obscurantize a particularidade histórica dos fatos presentes, ocasionando daí a disseminação do presentismo.

Sendo assim, essas preocupações elencadas nos trazem para o campo da discussão sobre a construção do conhecimento histórico e a repercussão da mídia televisiva na construção da memória social. A mídia televisiva, em geral, prioriza informações de teor simplificado e superficial sobre o passado ou então transmite um conhecimento formal que exclui do presente o processo histórico, por meio da propagação de um excessivo imediatismo. Considerando a sua inserção no dia-a-dia das pessoas, não é de se estranhar o seu efeito sobre um público que está em idade formativa. Nesta perspectiva, indagamos: o presentismo, que também é produzido pela mídia televisiva, está, de alguma forma,

interferindo na formação do pensamento histórico? Interferindo na compreensão da relação passado/presente, essência do conhecimento histórico?

### 3.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A nossa pesquisa é realizada junto a alunos das sextas séries do Ensino Fundamental de três escolas da cidade de Vitória da Conquista - BA. O município de Vitória da Conquista está localizado, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na microrregião geográfica do Planalto da Conquista e mesorregião centro-sul baiano. Ocupa uma área total de 3.406 km<sup>2</sup>, incluindo 11 distritos e está a uma distância de 512 km de Salvador por via rodoviária. Segundo levantamentos do censo 2010, a população estimada é de 306.374 mil habitantes. Economicamente, a cidade também se constitui como a terceira maior do Estado da Bahia. É sede de duas universidades públicas (UESB e UFBA)<sup>16</sup>, e mais três universidades privadas.

**[Ana1] Comentário:** Não seria aqui o 7º ano? Se for mudar, tem que olhar no texto todo.

Assim sendo, esclarecemos que a primeira escola investigada pertence à rede pública municipal, localizada na zona rural. A segunda é uma escola pública estadual, localizada no perímetro urbano, e a terceira escola pertence à rede privada, também situada na zona urbana. Inicialmente, realizamos uma pesquisa exploratória junto à primeira escola, o CMEEM (Centro Municipal Educacional Erathósthene Menezes), para verificar qual a aproximação dos alunos com a disciplina História, em seguida, a partir dos resultados obtidos, ampliamos a pesquisa para as outras duas escolas: o Colégio Estadual Artur Seixas e o Educandário Juvêncio Terra. Todavia, devemos ressaltar que a escola principal a ser investigada é a escola pública da zona rural, o CMEEM.

O CMEEM está localizado na zona rural, distrito de Iguá, onde pesquisamos duas turmas. As duas escolas seguintes são o Colégio Estadual Artur Seixas e o Educandário Juvêncio Terra. Pesquisamos uma turma de sexta série de cada escola. O Colégio Estadual Artur Seixas é localizado na área urbana, bairro Ipanema<sup>17</sup>. O Educandário Juvêncio Terra é localizado no Bairro Recreio<sup>18</sup>, é um dos colégios tradicionais de Vitória da Conquista.

<sup>16</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Federal da Bahia.

<sup>17</sup> Bairro periférico, porém próximo do centro da cidade.

<sup>18</sup> Bairro localizado em uma das áreas nobres da cidade, também próximo ao centro.

Os alunos do Centro Municipal Educacional Erathósthenez Menezes- CMEEM, pertencem à 6ª série do Ensino Fundamental, estudam nos turnos matutino e vespertino, sendo um total de 60 alunos, 32 do sexo feminino e 28 do sexo masculino, a maioria tem entre 12 e 13 anos, mas também encontramos alunos com idade que variou dos 11 aos 20 anos. Estes alunos são filhos de trabalhadores, num total de 60 anos, treze moram no distrito de Iguá, e a outra parte vem de localidades mais distantes, como os povoados de: *São José, Lagoa do Juazeiro, Cachoeira dos Porcos, Rancho Alegre, São Mateus, Olho D'água, Campo Formoso, Lagoa Formosa, Fazenda Jureminha, Farinha Molhada, Fazenda Paraíso, Povoado de Furadinho, Quatis da Fumaça, Tesoureiro e Chapada Velha*. Esses utilizam o transporte escolar, sendo que vários andam por um certo tempo até o ponto de ônibus. Em seus horários extra-escolares, alguns ajudam os pais nos serviços de casa, fazem seus deveres escolares e assistem TV. Por outro lado, a escola no chamado “campo” ou “zona rural” tem um papel importante enquanto lugar de convivência, um local onde esses alunos se encontram com outros jovens e com os outros adultos além de seus pais, socializam saberes, trocam experiências, constroem relações de afetividade, enfim, constituem suas memórias.

Por sua vez, os alunos da sexta série do Colégio Estadual Artur Seixas são também filhos da classe trabalhadora, provenientes de bairros como Jardim Guanabara, Morada dos Pássaros e Jurema<sup>19</sup>. Em seu tempo livre estão em casa, estudam, brincam. Alguns participam de atividades extra-escolares (fazem banca) e veem televisão. A turma dos alunos do Colégio Artur Seixas tem 32 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, a maioria com idade entre 12 e 13 anos.

Finalmente, os alunos da sexta série do Educandário Juvêncio Terra, em seu tempo livre, estão em casa, estudam, usam o computador e veem televisão. A turma investigada tem 29 alunos, sendo 15 meninas e 14 meninos, a maioria com idade entre 11 e 12 anos. Moram em bairros como Candeias, São Vicente, considerados mais centrais. Mas, há também alunos provenientes de bairros distantes do local da escola: bairros Brasil, Morada dos Pássaros, Alvorada, Patagônia, Bairro Universitário, Sumaré, Caminho do Parque, Recreio<sup>20</sup>, e, em geral, provêm de famílias pertencentes à classe média.

---

<sup>19</sup> Obtivemos a informação verbal que os alunos dessa escola, a preferem justamente pela proximidade com seus locais de moradia.

<sup>20</sup> Estes alunos utilizam o transporte coletivo ou carro próprio.

### 3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE: SABER HISTÓRICO ESCOLAR E MEMÓRIA HISTÓRICA, IMAGEM TELEVISIVA E PRESENTISMO

Apresentamos, nos itens a seguir, as discussões que norteiam as categorias empregadas para o estudo do objeto. Por uma questão didática, algumas estão apresentadas no mesmo item, de forma a relacionarem-se.

#### 3.2.1 Saber histórico escolar e memória histórica

Tomamos o saber histórico escolar, associando-o a categoria de *memória histórica*: este termo foi apresentado por Halbwachs (2006) para problematizar a relação entre a História e a Memória, tentando demonstrar que a ideia de uma “memória histórica” é incompatível com os quadros da memória coletiva e que a história só se inicia quando acaba a memória. Entretanto, os estudos na área da Memória, sobretudo da Memória Social, avançaram muito desde então, fazendo emergir outras posições que se distinguem da que foi proposta por Halbwachs (2006) em relação à memória histórica.

Deste modo, Arostégui (2004) relaciona a memória histórica, primeiro, ao conteúdo de um presente que ele chama de histórico, no qual e em função do qual as memórias sociais, individuais e coletivas são reelaboradas e participam das disputas na sociedade. A memória histórica é o “entrecruzamento” das memórias diretas, vividas pelo indivíduo, com as memórias transmitidas, herdadas ou adquiridas, que são aquelas com as quais não houve vivência direta, mas as vivemos a partir das memórias das gerações anteriores.

Além disso, a memória histórica é imprescindível para a História do presente ou presente histórico, que não pode ser conceitualizado sem a “objetivação da memória”, pois:

[...] a memória na qual se baseia um presente histórico há de ser memória *pública*,... Essa memória pública que conforma o presente não pode, contudo, prescindir da memória herdada, da continuidade da transmissão histórica. Dessa forma, memórias individuais e coletivas, memórias sociais, memórias vivas e herdadas, podem adquirir o qualificativo de *memória histórica*. (ARÓSTEGUI, 2004, p.168, tradução nossa).

Fica clara a complexidade da categoria memória histórica. Percebe-se que ela acaba representando uma síntese de outras memórias, as públicas e as herdadas, o entrecruzamento entre o que foi vivido e o que se transmitiu. Ao mesmo tempo, a memória histórica participa da continuidade da transmissão da experiência e o faz porque está no entremeio, tanto da tentativa de objetivação feita pela História, quanto das disputas pela memória social, na lembrança, no esquecimento que está implícito na mobilização de documentos, de monumentos e dos registros de toda espécie, inclusive os orais.

Sá (2007) compreende a Memória Histórica enquanto uma variante da Memória Social, sendo este um conceito mais abrangente, que agrega outras categorias como: *memórias públicas; coletivas; práticas; comuns; geracionais*; elas têm essas divisões por uma questão didática, mas podem estar imbricadas umas nas outras nos processos sociais. Porém, para este autor, a questão principal que norteia a memória histórica, diferentemente das outras categorias, é o fato de que por meio dela se pretenda pensar a relação complexa entre a memória e a história.

Um dos princípios norteadores da memória social e que remete à categoria de memória histórica é o que “propõe que memória e pensamento sociais estão intrinsecamente associados e são praticamente indistinguíveis, ou seja, o que é lembrado do passado está sempre mesclado com aquilo que se sabe sobre ele” (SÁ, 2007, p. 291). O que significa dizer que a memória social está também relacionada à História, aos conteúdos pesquisados, mobilizados, legitimados por uma sociedade. A memória histórica consistiria então:

[...] nos mais variados registros e traços do passado\_ documentos, em sentido amplo\_ que se encontram virtualmente disponíveis a qualquer membro de uma dada sociedade, em museus e em bibliotecas, sob a forma de monumentos públicos, de manifestações culturais diversas, e assim por diante [...], cabendo falar de memória histórica somente quando tais documentos são de fato mobilizados [...]. (SÁ, 2007, p.293).

Ainda assim, ele qualifica as memórias históricas em “documentais ou orais”, sendo as primeiras os registros “palpáveis”, já citados acima, e as últimas, os relatos que demonstram os processos e as circunstâncias em que as memórias são reconstruídas.

A Memória e a História estão muito próximas visto que ambas fazem parte do processo pelo qual os homens se relacionam com o tempo. A Memória antecede a História; é processo individual e coletivo. A História não vive sem a Memória, mas a Memória social também se alimenta dos conteúdos da historicização. Aí encontra-se a categoria de memória histórica, sendo síntese social entre as memórias vividas e as memórias transmitidas ou

herdadas, ou a própria utilização dos registros disponíveis numa sociedade e legitimam a lembrança ou o esquecimento.

Considerando a perspectiva apontada acima, tomamos a memória histórica como entrecruzamento das memórias públicas, herdadas, transmitidas, problematizando o saber histórico escolar, relacionando-o à Memória Histórica. Estamos cientes de que o saber histórico escolar e a memória histórica não são a mesma coisa, no entanto, na relação entre o professor e o aluno, além de haver a transmissão dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica, comparece a construção de memórias.

Por outro lado, a construção do conhecimento histórico é mediada por diversos fatores que extrapolam a sala de aula. Entre eles, está a forte interação dos alunos com os meios de comunicação, particularmente com a televisão, que, com a sua mensagem imediatista, também participa da construção de memórias, e, ao mesmo tempo, propaga uma visão presentista, uma percepção desconexa entre passado e presente / presente e passado.

### 3.2.2. A imagem televisa e a construção de memórias

Os meios de comunicação operam na construção de “instâncias” da memória social, tais como nas *memórias comuns*, *memórias coletivas*, *memórias históricas documentais* e *memórias públicas e de massa* (SÁ, 2007). Por meio da instância das *memórias comuns*<sup>21</sup>, os meios de comunicação de massa atuam para uma ampliação e homogeneização das memórias, “sem que haja pouco espaço para a elaboração coletiva” (SÁ, 2007). Na formação das memórias coletivas, conceito proposto por Halbwachs (2006), o qual Sá (2007, p.293) emprega para “designar as memórias que, em seu processo de construção, são objeto de discursos e práticas coletivas por parte de grupos sociais razoavelmente bem definidos”, os meios de comunicação têm substituído o papel que era exercido pela comunicação e pela negociação intragrupal. Quanto às memórias históricas documentais<sup>22</sup>, os meios de comunicação de massa comparecem como uma “subcategoria” que, com a sua capacidade de registrar, transformam fatos não vividos em memórias comuns, geracionais e coletivas. Por

---

<sup>21</sup> “lembranças que são comuns a conjuntos mais ou menos amplos de pessoas que não se mantêm necessariamente em interação e que, portanto não chegam a discuti-las ou a elaborá-las coletivamente”(SÁ, 2007, p.293)

<sup>22</sup> Consiste nos mais variados registros do passado, desde que mobilizados, disponíveis em museus, bibliotecas, na forma de monumentos públicos, manifestações culturais. (SÁ, 2007)

fim, a relação entre os meios de comunicação e as memórias públicas<sup>23</sup> se estabelece já que os meios de comunicação vêm participando cada vez mais, por meio da mediação, da sua construção, uma vez que é nesta modalidade em que mais se observa as relações entre poder e memória, nas quais os meios de comunicação podem incidir para reforçar a lembrança ou o esquecimento.

Martim-Barbero (2001) atesta para o papel que a mídia televisiva exerce no enfraquecimento da memória e da história, quando na sua intencionalidade e operacionalidade está intrínseca a opção pelo presente, o que repercute no trato superficial do passado, deslocando-o do seu contexto, e alerta-nos para o perigo que este fato representa:

Em primeiro lugar, as mídias estão contribuindo para um debilitamento do passado, da consciência histórica, pois seus modos de referir-se ao passado, à história, são quase sempre descontextualizados, reduzindo o passado a uma citação, que não é mais que um adorno para colorir o presente com o que alguém tem chamado "as modas da nostalgia". O passado deixa de ser então *parte da memória*, da história, e se converte em ingrediente do *pastiche*, essa operação que permite mesclar os atos, as sensibilidades e estilos, os textos de qualquer época isoladamente, sem a menor articulação com os contextos e movimentos de fundo dessa época. (MARTIM-BARBERO, 2001, p.1, tradução nossa).

Esse passado o qual nos aparece pela mídia não pretende incidir reflexivamente sobre o presente, ao contrário, cria um presente autoreferente, que se articula ao paradigma do fim dos projetos de mudança coletiva, do apregoamento do individualismo, segundo Martim-Barbero, um passado que não "ilumina o presente", pois,

[...] não nos permite tomar distância do que estamos vivendo no imediato, contribuindo assim a aprofundarmos num presente sem fundo, sem chão e sem horizonte. As mídias estão reforçando não criando, pois só catalisam, reforçam e alargam as tendências que vem dos movimentos do social a sensação pós-moderna da morte das ideologias e sobretudo das utopias, porque ambas são ligadas a outra temporalidade mais larga, desfocada hoje pela perda daquela relação com o passado que proporciona a consciência histórica. (2001, pág.2 tradução nossa).

Um presente desconexo do seu passado, que não o toma como referência para reflexões, remete ao conceito de presentismo. Ele faz parte da vida das sociedades modernas, porém, acelera-se com a interferência da mídia, da comunicação de massa, que incide como

---

<sup>23</sup> Estas são tomadas como uma categoria especial da memória social, sendo as memórias da "esfera pública", esta entendida, "como o campo da vida nas modernas sociedades democráticas onde as crenças dos cidadãos acerca dos assuntos políticos são discutidas" (JEDLOWSKI, *apud*.SÁ, 294).

mais um fator na sua constituição. Através da categoria *memória mediatizada*, Sampedro & Baer (2003) problematizam a participação da mídia televisiva na produção de memórias entre sujeitos jovens e adultos e sugerem sua incidência na propagação do presentismo. Compreendem a memória mediatizada como “a representação simbólica e as narrativas que difundem os meios massivos sobre a história das sociedades as quais se dirigem. Está ligada às lógicas comerciais e industriais, à política da memória ditadas pelas instituições, à cultura política das audiências e às limitações próprias da linguagem audiovisual. [...] (SAMPEDRO,BAER, 2003, p.97)<sup>24</sup> .

Desse modo, a atualidade faz com que a memória tenha uma relação cada vez mais profunda com a mídia, porém esta relação guarda contradições, ambivalências. Por um lado, o presentismo está impregnado em toda a evocação midiática sobre o passado, transformando tempo histórico em atualidade periódica, marcada pela ênfase na instantaneidade. Nas suas transmissões, as mídias frequentemente não apresentam variáveis contextuais nem históricas. Ademais, a evocação do passado, convertida em fragmento de notícia, não raramente omite as conexões com as transformações históricas ou com a totalidade social.

Em contrapartida, há as posições que defendem que a mídia re-atualiza a memória, permitindo o seu alcance para aqueles que não têm acesso à educação formal nem às comemorações oficiais. Bem como a mídia participa da urdidura das memórias individuais, a exemplo dos períodos excepcionais, como quando ocorrem guerras<sup>25</sup>, a memória mediatizada pode contribuir para uma “memória histórica” que, junto ao corpo social, facilite uma compreensão sobre fatos passados e, talvez, ajude a pensar sobre a “situação presente e futuros coletivos” (SAMPEDRO,BAER, 2003, p.97).

Considerando a complexidade já abordada sobre a relação entre memória e mídia televisiva, uma aproximação com a categoria de memória mediática pode auxiliar-nos na investigação da influência da mensagem televisiva na propagação do presentismo e em suas possíveis implicações sobre a memória e a apreensão do conhecimento histórico, feitos pelos sujeitos que participam do processo de ensino/aprendizagem da história.

---

<sup>24</sup> Tradução nossa.

<sup>25</sup> O caso de experiências como a do Holocausto na Alemanha nazista.

### 3.2.3 Presentismo

O conceito de presentismo guarda uma complexidade de sentidos. Uma de suas definições pertence a uma discussão de cunho historiográfico em que o Presentismo tem como expoentes Benedetto Croce (1866-1952) e R. G. Colingwood (1889-1943), depois o Pragmatismo de John Dewey (1859-1952) e o chamado “Presentismo Americano”, com Charles A. Beard (1874-1948), e outros. O Presentismo aparece como uma corrente de pensamento que, se opondo ao Positivismo, nega a objetividade do historiador e defende que este é influenciado por sua cultura, seus valores e pela atitude de olhar o passado com os referenciais do presente, devendo o historiador interpretar os dados, as fontes, para assim se aproximar da realidade dos fatos. No caso do Presentismo Americano, a História é considerada como uma forma de manifestação da memória de experiências passadas, sendo colocada num terreno puramente subjetivo. Segundo Shaff (1995), o Presentismo é uma variante do Relativismo<sup>26</sup> e também implica num olhar da História que valoriza o particular em detrimento do geral, que se pode acessar apenas parte do conhecimento, negando a objetividade, assim, até mesmo a possibilidade do próprio conhecimento.

Outra ideia que se refere ao Presentismo ou Presenteísmo<sup>27</sup> é a que se relaciona a vertente de estudos da chamada História do Presente (HP). A expressão e o campo da História do Presente surgiram na Europa e se conformaram na França no pós-Segunda Guerra do século XX, década de 60, através dos institutos<sup>28</sup> surgidos da necessidade de responder, tanto em termos acadêmicos quanto governamentais, às questões provenientes das experiências da guerra, como a invasão nazista, a resistência e a colaboração a regimes colaboracionistas como o da República de Vichy, (TORNAY & VEGA, 2009, p.64). Enquanto na Europa o que estimulou o surgimento de uma História do Presente foram os traumas trazidos pelas grandes

---

<sup>26</sup> Em fins do século XIX, Droysen (1808-1884), em texto escrito em 1873, coloca a perspectiva relativista, que combatia a idéia da ciência histórica ser objetiva, abrindo assim, caminho para o historicismo relativista de Wilhelm Dilthey (1833-1911).

<sup>27</sup> Ver: JANOTTI, M.L.M. *História, Política e Ensino*. In: BITENCOURT, C. O Saber Histórico na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998. p.42-53. Neste texto, a autora faz uma crítica a certas abordagens da HP, que segundo ela priorizam em demasia os estudos da atualidade cotidiana, em detrimento de uma história política, do estudo do passado público, podendo implicar em omissão do passado e prejuízo para a participação democrática.

<sup>28</sup> Exemplo do *Institut d'Historie du Temps Presente* (França), criado na década de 70 e *Institute of Contemporary British History* (Inglaterra).

guerras, a experiência do nazismo e o Holocausto, na América Latina<sup>29</sup>, esses estudos se configuraram para a compreensão das feridas deixadas pelos anos de golpe militar, nas décadas de 60 a 80 do século XX. A HP estuda os fenômenos que são considerados recentes, não só pela sua proximidade temporal, mas pela sua presença e re-atualização na memória social, compartilhada, não só pelos sujeitos questionados, como pelo próprio historiador. Implica numa compreensão de que o Presente é também histórico, passível de ser historicizado.

Embora esta pesquisa objetive se aproximar dos estudos da História do Presente, é necessário diferir entre o chamado Presentismo na História e o fenômeno do Presentismo como sentimento e atitude em relação ao tempo, que está associado à Modernidade e faz parte do objeto investigado neste trabalho. O presentismo, o qual pretende-se investigar aqui, caracteriza-se por uma concepção imediatista que percebe os fatos e os fenômenos deslocados de uma temporalidade histórica, a qual possamos identificar suas origens, um presente sem passado, onipresente. Ele revela um aspecto epistemológico que recai numa postura do homem contemporâneo em relação à realidade, supervalorizando o transitório, conforme Santiago (2008):

Os novos estilos de vida que se caracterizam pelo culto do excesso hedonista não provocam apenas um crescimento do individualismo, mas uma dissolução das esperanças em um futuro promissor, com uma visível diminuição das ideais éticos, sócio-culturais e políticos. O entusiasmo com o progresso histórico dá lugar aos horizontes em que prevalece uma experiência com o tempo dominada pela idéia de que o usufruto de um bem é sempre precário e efêmero. Confundindo-se com a queda das construções voluntaristas do futuro e com o triunfo concomitante das normas consumistas centradas sobre a vida no presente, a civilização atual assiste o advento de uma temporalidade marcada pelo primado do “aqui e agora”. (SANTIAGO, 2008, p.91).

Na construção do conhecimento histórico, professores e alunos vivem tempos distintos, todavia, ambos são sujeitos pertencentes a um mesmo tempo histórico, no qual a velocidade e a rapidez ditam o cotidiano, fazendo com que o próprio presente possa parecer como “onipresente”, sem relação com o passado. Este contexto pode ser agravado pela forma como a mídia televisiva, com sua mensagem imediatista, trata os acontecimentos, as informações que transmite. Retomando o processo da compreensão histórica, a memória exerce um papel fundamental, cognitivamente e socialmente na apreensão do histórico,

---

<sup>29</sup> Vê-se o exemplo da Argentina, que desenvolve vários estudos de âmbito acadêmico sobre a Memória e a História do seu passado recente, sobretudo referentes ao período de ditadura militar (1976-1983).

porém, ela própria pode estar sentindo a repercussão do ressentimento propagado pela mensagem televisiva, uma vez que a presença da mídia é muito evidente na vida dos sujeitos e também comparece na construção da memória.

### 3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Levando em consideração a problemática do fenômeno apresentada até aqui, refletimos que o trabalho com entrevistas não fosse tão apropriado para a apreensão do objeto. Tão pouco nos seriam os questionários convencionais, de modo que optamos por aplicar "enquetes" nas turmas de sexta série das referidas escolas. A opção foi feita considerando alguns elementos: refletimos que, por meio da entrevista, não alcançaríamos um conjunto representativo da turma, pois nem todos poderiam querer se manifestar. Pelo questionário convencional talvez obtivéssemos apenas dados "automáticos", que não nos permitiriam uma leitura mais sensível do problema. Por outro lado, pela enquete, poderíamos perceber a opinião e preferência dos alunos sobre determinados temas, mas também, poderíamos levá-los a uma operação cognitiva de trabalho com suas lembranças, por meio do que era escrito por eles<sup>30</sup>.

Para tanto, nos aproximamos da problematização teórico-metodológica acerca de procedimentos investigativos feita por Thiollent (1982), inspirada na enquete operária de Karl Marx (1818-1883)<sup>31</sup>. Entre as temáticas que nos fizeram aproximar da elaboração de Thiollent, foi principalmente o fato da enquete operária ter sido elaborada para permitir um processo cognitivo de pensar o problema proposto, pois ela impõe a temática, porém permite que aquele que a responde possa pensar, refletir no seu decorrer. Também "a enquete operária pode ser planejada com amostras, mas os critérios de representatividade estatística não são determinantes" (THIOLLENT, 1982), ou seja, não são só os números que nos interessam, mas recolher e problematizar informações importantes junto a essas turmas, que poderão

---

<sup>30</sup> As enquetes foram aplicadas nos meses de maio, junho e julho de 2010, todas em horário de aula.

<sup>31</sup> Escrita em 1880 para ser trabalhada com operários industriais, serviu de modelo para muitos intelectuais de esquerda pensarem em metodologias para a pesquisa junto a operários, uma vez que no modelo de enquete proposto por Marx, estão contidas não só perguntas mas toda uma metodologia configurada pela teoria marxista. Por motivos maiores não foi aplicada. Para mais informações ver: THIOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica e Investigação Social e Enquete Operária*. 3ª edição. Teoria e História. Polis. SP: São Paulo. 1982.

evidenciar o objeto da pesquisa e um problema que talvez tenha uma dimensão muito maior do que se pensa.

A enquete também não é um fim em si, mas necessita de vigilância teórico-metodológica para que não incorra apenas num recolhimento de informações, necessitando uma série de precauções por parte daqueles que optam por este procedimento:

Sob constante controle metodológico [...] o questionamento sociológico, dependente de uma problemática teórica, consiste na investigação da realidade social por meio de um sistema de perguntas e de respostas que circulam dentro da rede comunicacional que envolve o relacionamento entre o pólo investigador e o pólo investigado. Tal circulação é iterativa até o ponto de se chegar à melhor compreensão recíproca possível. Por si só, o questionamento não contém todas as garantias de antiempirismo. É no controle de sua articulação com a problemática teórica que tais garantias podem ser encontradas. (THIOLLENT, 1982, p. 25).

Percebe-se que estes cuidados correspondem, entre outras coisas, a perceber a linguagem do outro, suas formas de se comunicar, até a preocupação sistemática de problematização teórica dos dados obtidos e a relação do pesquisador com aqueles que colaboram com a pesquisa.

Neste sentido, elaboramos enquetes que tiveram por objetivo evidenciar questões que orientam a pesquisa, como a compreensão sobre a inserção da TV no cotidiano, a verificação das memórias históricas e midiáticas no âmbito do saber histórico e de suas ideias a respeito do passado e do presente. Seguindo essa linha, organizamos as questões em blocos temáticos: o primeiro, com um texto que pedia aos alunos para situar a si mesmos, onde moravam, localizando as lembranças que tinham sobre o que seus pais/avós falavam sobre os mesmos. Em seguida, propusemos afirmações históricas de assuntos que os alunos estudaram em História no ano anterior e até o momento da pesquisa. Pedimos que localizassem esses assuntos no tempo, presente, passado e futuro e a qual disciplina eles se relacionavam. No terceiro bloco temático, pedimos que eles citassem pelos menos três programas que costumam assistir na televisão, por quanto tempo e de que tratava cada conteúdo. Em seguida, se os programas estavam se referindo ao passado, presente ou futuro. Por último, solicitamos que eles escrevessem palavras que lembravam quando se falava em conteúdos de História e se eles conseguiam localizar o tempo a que pertenciam estas palavras lembradas.

Propomo-nos, com todas essas indagações, a averiguar, junto aos alunos, qual é a sua percepção de tempo, a forma como localizam os conteúdos e a temporalidade da programação televisiva que assistem, para dar maior dimensionalidade ao problema. Também perguntamos sobre quais gêneros televisivos eles assistem, mas, já pressupondo que seriam alguns gêneros muito populares presentes geralmente em quase todos os canais da TV aberta, nacional e

regional, assistidos por jovens e adultos tais como as telenovelas, os seriados, os telejornais, os programas de auditório, os *reality shows*, até mesmo os filmes, cuja exibição em canal televisivo requer particularidades como os intervalos comerciais. Entretanto, nos surpreendemos com a inserção da programação dos canais de TV a cabo no cotidiano dos alunos da escola privada. Desta forma, constatamos os gêneros mais assistidos pelos alunos e fizemos uma breve análise dos conteúdos televisivos, buscando as relações ou implicações desse contato cotidiano sobre a memória, verificando se, de fato, há a inserção do presentismo e se o mesmo se manifesta na sala de aula, momento em que os alunos estão em contato com o professor de História.

A complexidade do fenômeno estudado nos trouxe várias demandas: considerar no estudo o depoimento dos sujeitos (alunos) no seu cotidiano dentro e fora da escola; realizar uma revisão das teorias da Memória e Ensino de História, bem como das teorias que tratam da imagem televisiva; cotejar os depoimentos escritos, dados, de sujeitos que vem de universos social, econômico e cultural distintos, mas que mantém aspectos que os aproximam. Por fim, fizemos um esforço em perceber como todos estes elementos se entrecruzam, se relacionam como o todo e partes, tentando não perder de vista aspectos de contradição que pertencem e determinam o objeto.

#### **4 MEMÓRIA, CONHECIMENTO HISTÓRICO E IMAGEM TELEVISIVA: ELEMENTOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos por meio das enquetes aplicadas nas turmas de 6ª série do Ensino Fundamental do Centro Municipal Educacional Erathóstenes Menezes-CMEEM, Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra. Aplicamos as enquetes em blocos alternados, entre questões de memória e cotidiano, memória e conteúdos de história, memória e imagem televisiva.

##### **4.1 EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA HERDADA: O CONTATO COM OS MAIS VELHOS**

*“Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossa ação, nosso sentimento. Sem ela, não somos nada.” (Luis Buñuel)*

Estamos chamando de memória herdada ou recebida aquela que se dá no cotidiano, a que se constrói pelo contato dos mais jovens com os mais velhos, principalmente, com os familiares. Sendo assim, levando-se em conta o processo da comunicação, perguntamos em que momento ocorreriam nossas primeiras lembranças e a construção de nossas primeiras noções temporais. Halbwachs (2006) ressalta que:

É difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam. Não nos lembramos de nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social. [...] (p.43).

Essa afirmação do autor nos transporta para o fato de que é justamente do grupo familiar que brotam nossas impressões, transformadas em lembranças, enquanto ser que convive socialmente.

Em acordo com o ponto de vista acima, descrito por Halbwachs (2006), e tomando como parâmetro os princípios unificadores da memória social elencados por Sá (2007), podemos dizer que a memória se dá, em última instância, nas pessoas, a elas pertencem as

lembranças, porém, a memória é construída a partir das experiências passadas, em função do presente, relacionando-se à sociedade e à cultura, num processo que perpassa a “interação, a comunicação e a consideração de interesses e sentimentos” (SÁ, 2007).

Consideramos que as noções adquiridas no contexto familiar, por sua vez, participarão na construção do sentido do tempo para a História, essência do saber histórico, relação que envolve pensar o passado e sua relação com o presente. Desse modo, propusemos aos alunos que completassem uma afirmação que os remetiam ao passado, as lembranças do que era dito por seus avós sobre o passado, visando observar como eles se lembravam desse tempo. Nosso intuito era evidenciar lembranças de uma memória herdada de avós, ou seja, experienciada e coletiva de um tempo que não foi vivido (AROSTÉGUI, 2004) por esses alunos, mas que está implícito em suas memórias pelo contato com os avós. Agrupamos as respostas apresentando, respectivamente, as duas turmas do CMEEM, a turma do Colégio Estadual Artur Seixas e por último a turma do Educandário Juvêncio Terra<sup>32</sup>.

Nesse sentido, pedimos que completassem a seguinte afirmação: “*Minha avó ou meu avô disseram que naquele tempo[ ...]*”. À afirmativa, a grande maioria, ou seja, cerca de 95% dos alunos das três escolas respondeu, apenas seis alunos (5%), entre todas as escolas, não responderam<sup>33</sup>. Ao completarem as frases sobre temas que os levassem a pensar o passado, remetendo-os à vida das relações comuns, é interessante como expressaram noções de temporalidade, por meio do que dizem seus avós quando trazem a ideia de comparação entre o presente e o passado. Agrupamos suas respostas, destacando dois aspectos principais: frases que se referem a uma memória pessoal e frases que se referem a uma memória relativa ao tempo.

Vejamos primeiramente, as seguintes respostas fornecidas pelos alunos do CMEEM: “*eu era tão pequeno e hoje estou grande*”, “*eu era muito pequena*”, “*eu era muito pequenininho*”, “*eu era mais magro*”, “*Era gordinha e fofinha*”, “*que eu era muito fofinha*”, “*tudo era diferente em mim*”, “*eu era muito esperta*”, “*eu era muito bom de bola*”, “*eu já era esperto*”, “*eu era sapeca e brincalhão*”, “*que era muito malino*”, “*eu era um menino muito teimoso*”, “*eu era atentada*”, “*eu era muito bagunceira*”, “*eu brincava muito*”, “*eu gostava muito de ir pra escola*”, “*eu era bem novinha*” e “*eu gostava de ir muito na sua casa*”.

---

<sup>32</sup> Todas as respostas estão dispostas também nessa mesma ordem, vide apêndices.

<sup>33</sup> Destacamos que uma aluna respondeu com texto completamente ilegível de modo que não pudemos considerar suas respostas escritas.

Por esse primeiro grupo de repostas, fica mais ou menos evidente que metade dos alunos do CMEEM não se lembrava do que diziam seus avós sobre o passado da coletividade, embora tenha compreendido a proposição, voltando o tema para a imagem que tem de si mesmos ao lembrar das referências feitas pelos avós a eles. Encontramos essas mesmas informações nas repostas dos alunos das duas outras escolas?

Por certo que sim, presentes nos seguintes exemplos: “*eu era bem fofinho*”, “*eu desenhava muito bem*”, “*eu era mais comportada*”, “*comia muito doce*”, “*eu ainda queria ser pequeno*”, “*eu chorava muito, viajava muito com eles*”, do Colégio Estadual Artur Seixas. E nas afirmativas: “*gostava de me vê quando era pequeno*”, “*eu aprontava mais do que hoje*”, “*que eu tinha que deixar a mamadeira*”, “*eu era muito danado*”, “*gostava de me vê quando era pequeno*” e “*eu era muito malino*” dos alunos do Educandário Juvêncio Terra. Portanto, as frases revelam determinados aspectos constitutivos de memórias pessoais que também aparecem nas frases dos alunos das outras duas escolas. Sobre as memórias pessoais, Halbwachs (2006) aponta que:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. [...] (p.30).

Sendo assim, há que se levar em conta que houve uma parte dos alunos do CMEEM, Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra (cerca de 53%, 65,5% e 17,2% respectivamente) que, não se lembrando do que diziam seus avós, transferiram o conteúdo de suas repostas para suas memórias individuais, para elementos estéticos, intelectuais, comportamentais, lúdicos, afetivos, subjetivos, os quais constituem as memórias pessoais.

Desse modo, a menção à estética aparece em frases como “*eu era tão pequeno e hoje estou grande*” ou “*tudo era diferente em mim*”. Ao intelecto, nas afirmações “*eu era muito esperta*” ou “*eu já era esperto*”. Ao comportamento, nas afirmações “*eu era muito bagunceira*” ou “*que eu era muito malino*”. A ludicidade e as preferências desses alunos, na frase “*eu brincava muito*”. A afetividade, que aparece na frase “*eu gostava de ir muito na sua casa*”. Por fim, a relação subjetiva com o tempo nas afirmativas “*eu era bem novinha*” ou “*era um tempo passado*”.

Esses alunos, mesmo não fazendo referências a um tempo em que eram mais novos, crianças, do ponto de vista sócio-histórico e mesmo não expondo um passado que foi vivido por seus avós, acabaram remetendo a questão às suas memórias pessoais, quase sempre

constituídas a partir de vínculos afetivos. As respostas nos aproximam da posição de que memórias pessoais não são meramente individuais e sim estão contidas numa construção social, são memórias sociais (SÁ, 2007). De modo geral, podemos afirmar que não somente uma parte dos alunos do CMEEM, mas também das outras duas escolas evidenciaram lembranças pertencentes às suas memórias pessoais ou vividas, àqueles fatos ou acontecimentos que dizem respeito somente a eles, que vivenciaram ou vivenciam.

No entanto, quando propusemos a afirmação *“Minha avó ou meu avô disseram que naquele tempo”*, visávamos verificar como alunos referenciam um passado que não viveram e que participa da construção das suas memórias coletivas e históricas. Como ressalta Halbwachs (2006), na construção da memória coletiva, é fundamental a relação dos grupos com o tempo e principalmente com o espaço, bem como a própria interação intergrupala. Por sua vez a memória histórica perpassa o cruzamento das memórias coletivas, herdadas, vividas. Nesse sentido, é interessante observarmos as respostas a seguir:

1. *“tudo era mais difícil”, “era muito difícil para eles”, “tudo era muito difícil”, “as coisas era muito difícil mesmo”, “era mais difícil para as pessoas”, “era mais difícil”, “tudo era mais difícil”, “as coisas era muito difícil”, “era muito sofrido”, “as motos eram caras”.*
2. *“não tinha energia”, “existia muitas coisas que hoje não existe”, “não existia celular”, “não existia telefone”,*
3. *“coisas que não existem mais?”(sic),*
4. *“as crianças brincavam mais”, “era muito bom”, “era mais sossegado”,*
5. *“era muito diferente deste tempo”,*
6. *“que era mais difícil pra estudar”.*

Elas correspondem ao segundo grupo de respostas dos alunos do CMEEM (aproximadamente 33,3%) para a afirmação e estão agrupadas pela similaridade de conteúdo. Observamos que há nelas os elementos integrantes da memória herdada dos avós, que demonstram aspectos que se relacionam às condições de vida, conotando o tempo com as dificuldades e as facilidades proporcionadas pelas transformações tecnológicas. Percebe-se uma nostalgia quanto à “tranqüilidade” da vida no campo; mudanças genéricas quanto às diferenças entre o tempo vivido pelos avós e o vivido por eles; costumes e as dificuldades de acesso a bens sociais, como a educação.

De certa forma, esses mesmos aspectos, estão presentes em maior ou menor grau, nas respostas dos alunos das outras duas escolas. No entanto, as respostas dos alunos do CMEEM são mais próximas das respostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas<sup>34</sup> e mais distantes das respostas dos alunos do Educandário Juvêncio Terra. Vejamos as respostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas:

1. *“as coisas eram muito difícil”(SIC), “as coisas eram mais difíceis”,*
2. *“não havia TV”, “era tudo mais complicado não tinha TV”,*
3. *“era muito bom”, “não era perigoso”*
4. *“era diferente”, “era tudo diferente de hoje”, “as coisas eram diferentes”,*
5. *“é bom ter filha mulher pra ajudar”.*

Já para os alunos do Educandário Juvêncio Terra:

1. *“todo mundo brincava de carrinho de rolimã, gude, etc.”, “não existia TV”, “eles não brincavam de video game”, “os brinquedos eram diferentes”, “era menos moderno”,*
2. *“não havia violência”, “mais engraçado”,*
3. *“era tudo novidade”, “era muito diferente”,*
4. *“casamento era tarde”(sic), “o namoro era distante(sic)”, “podia namorar muito nova”, “que o namoro era proibido”,*
5. *“o ensino das escolas eram diferentes”, “as escolas eram muito rigorosas”, “as escolas eram rígidas”.*

Percebe-se que estas diferem bastante das respostas dos alunos do CMEEM, cuja generalidade do passado vivido pelos avós remete, em maior grau, aos obstáculos enfrentados por aqueles que viviam na zona rural na época dos avós. Destaca-se que o passado, para esses alunos do Educandário Juvêncio Terra, aparece em grande parte como expressão do lúdico, conduzido para as maneiras como as crianças brincavam na época dos avós, os tipos de brinquedo, a existência ou não de certos aparelhos tecnológicos, voltados ao entretenimento, o campo das relações pessoais e o acesso à educação.

---

<sup>34</sup> Sendo que no Colégio Estadual Artur Seixas, chegaram próximo de 31,2% e no Educandário Juvêncio Terra a cerca de 65,5%. Apresentamos as respostas dos alunos de todas as turmas investigadas seguidas da quantidade de citações, vide apêndice B, p. 106.

Por sua vez, a comparação presente e passado, da sociedade de hoje e do passado de seus avós, os quais, supomos, tenham entre mais ou menos 50 e 60 anos, transplanta-nos para um passado recente. Faz-nos recordar a Tornay e Vega (2009), quando afirmam que o passado recente distingue-se:

por um regime de historicidade particular que se baseia em distintas formas de coetaneidade, copresença de passado e presente: sobrevivência de atores e protagonistas capazes de dar seu testemunho ao historiador; existência de uma memória social viva sobre esse passado; [...].(p.66, tradução nossa).

Sendo assim, esse passado, bem como o conteúdo das memórias coletivas revelam uma heterogeneidade, visto que lidamos com memórias de alunos de localidades diferentes, cujos avós viveram realidades distintas, principalmente pelo pertencimento a uma dada classe, situação econômica, lugar, etc, que guardam suas especificidades, mas também tornam-se comuns, revelando um estágio de uma sociedade que estava em transformação. Referendam que as memórias distinguem-se, de acordo com a pertença ao grupo, este está em nós mesmo quando estamos sós e “só lembraremos se nos colocarmos no ponto de vista de um ou muitos grupos e se nos situarmos em uma ou muitas correntes de pensamento coletivo”. (HALBWACHS, 2006, p.41).

Observamos uma multiplicidade de dados e elementos que se interagem e acabam constituindo a memória pessoal, coletiva e histórica de alunos que, em geral, consideramos, na sala de aula, apenas como sujeitos que se definem por sua situação presente, de idade escolar e não observamos que a constituição da relação do pensamento passado/presente está entremeada por situações vividas, ou transmitidas, por aqueles que os circundam, como pais e avós. Nessas situações e memórias transmitidas, estão implícitas questões sociais, econômicas e culturais, transformações tecnológicas e costumes. Assim sendo, a memória que os alunos têm sobre o passado, relatado por seus avós, nos traz dados interessantes.

Portanto, frases como “*era muito mais difícil*” ou “*era muito sofrido*”, reveladas pelos alunos do CMEEM, evidenciam a memória das dificuldades vividas por seus avós, que vivem ou viveram no campo, tiveram obstáculos para ter acesso aos estudos, transporte e outros recursos tais como saúde, água encanada, rede elétrica<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup>A esse fato acrescentamos a informação de que o distrito de Iguá é uma localidade central e que a ela estão circunscritos outros tantos povoados, os quais já enumeramos e que ainda carecem de certos recursos como a água encanada, por exemplo.

Também encontramos essas respostas, conotando dificuldades vividas por seus avós, entre os alunos do colégio estadual Artur Seixas, escola pública estadual localizada na zona urbana. De modo que, também na cidade, era difícil ter acesso a esses mesmos recursos, embora não possamos afirmar que no passado tenham vivido na área urbana ou no campo. De qualquer modo, essas memórias nos conduzem à situação vivida por pessoas que moravam tanto no campo como em bairros periféricos e mostram que o problema de acesso a certos bens sociais era comum a esses dois locais, uma vez que, nas décadas de 1950 e 1960, período em que, aproximadamente, os avós eram jovens, bens como água encanada, eletricidade não eram disponíveis na zona rural e nem em várias partes da cidade de Vitória da Conquista, onde predominava o armazenamento de água por cisternas e a rede elétrica era insuficiente, realidade que era presente na Bahia<sup>36</sup> e no nosso país. Essa fase de nossa história, descrita acima, é denominada por muitos autores segundo Konder (1998)<sup>37</sup>, de “nacional-desenvolvimentista”, em que acenava-se muitas transformações. No entanto, como também atesta este autor, no início desse período, o Brasil possuía,

[...] uma população predominantemente rural (64% dos habitantes viviam no campo). [...]Não existiam ainda, nas grandes cidades brasileiras, os supermercados. O rádio estava no apogeu do seu prestígio e não temia a concorrência da televisão, que começava a ser instalada no país, com aparelhos receptores caros e bisonhos, que transmitiam imagens confusas, trêmulas, em preto e branco. [...]. (KONDER, 1998, p. 356).

Assim, as lembranças relatadas expõem as condições de vida locais e destacam a premissa do espaço nas memórias dos grupos, isto é, como assinala Halbwachs (2006), “não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial” (p.170). Porém, também segundo Halbwachs (2006), esse contexto espacial está articulado ao pertencimento no grupo.

Assim é que, por sua vez, nas respostas dos alunos do Educandário Juvêncio Terra, não localizamos esse tipo de afirmativa, demonstrando dificuldade, mas sim, outras memórias, indicando-nos que possivelmente seus avós tenham tido acesso a certos bens e que não tenham enfrentado as mesmas dificuldades reveladas pelos avós dos alunos do CMEEM e Colégio Estadual Artur Seixas.

---

<sup>36</sup> Vide artigo: “*EDUCAR PARA ENRIQUECER*”: *O LIBERAL DESENVOLVIMENTISMO, O PROJETO TECNOCRÁTICO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA BAHIA (1940-1970)*” de Silva e Pina(2008).

<sup>37</sup> Destaca-se autores de diversas posturas teóricas como: Florestan Fernandes (1920-1995); Celso Furtado(1920-2004); Caio Prado Jr(1907-1990), Nelson Werneck Sodré (1911-1999); Fernando Henrique Cardoso(1931-) e outros.

As referências às transformações tecnológicas nos meios de transporte, acesso à energia elétrica, aos meios de comunicação, aumento das possibilidades de consumo, contidas nas falas dos alunos do CMEEM, a exemplo de: “*não tinha energia*”, “*não existia celular*”. Mas também nas falas dos alunos das outras duas escolas, como: “*era tudo mais complicado, não tinha TV*” e “*eles não brincavam de video game*” referenciam novamente a acessibilidade aos bens tecnológicos. Esses bens existiam no Brasil no período em que seus avós eram jovens, caso da TV<sup>38</sup> e energia elétrica, mas eram de difícil acesso tanto para quem vivia em áreas rurais quanto para quem vivia em cidades do interior. Sobre essa proposição, os alunos do Educandário Juvêncio Terra reportaram mais às transformações propriamente ditas, para diferenciar um tempo no qual certas coisas que hoje eles têm acesso e que na época dos seus avós ainda não existiam, como o vídeo game.

Como já apontamos anteriormente, esse passado também é referenciado de maneiras diversas, revelando o que seriam, segundo Halbwachs (2006), os vários pontos de vista sobre a memória coletiva. Dessa maneira é que, paralelo às referências de acessibilidade e possibilidade de consumo, detectamos, também, frases como “*era mais sossegado*”, “*não era perigoso*” ou “*não havia violência*”, uma vez que, citadas por alunos de todas as escolas, conotam o aumento da violência tanto no campo quanto na cidade. Ao mesmo tempo, há afirmações como “*as crianças brincavam mais*” ou “*mais engraçado*” que revelam certa nostalgia, uma visão positiva sobre esse passado.

Dessa forma, detectamos elementos notórios da memória desses alunos a respeito da educação, memória que foi transmitida por seus avós. Se para os alunos do CMEEM, a memória passada por seus avós revela que nesse passado em “*que era mais difícil pra estudar*”, para os alunos do Educandário Juvêncio Terra as afirmações mostram acesso à educação por parte dos avós, e que esta era diferenciada, pois “*as escolas eram muito rigorosas*” ou “*as escolas eram rígidas*”. As respostas expõem que, para os avós dos alunos do CMEEM, era difícil ter acesso a escola, visto que as escolas públicas das séries iniciais surgiram na zona rural de Vitória da Conquista em finais da década de 60 e meados da década de 70 e o primeiro ginásio da localidade do Iguá- o CMEEM, foi inaugurado em 1996<sup>39</sup>. Os avós dos alunos da zona rural viveram essa situação, transmitindo essa memória. Enquanto que os avós dos alunos do Educandário Juvêncio Terra provavelmente não tiveram esses mesmos obstáculos, possivelmente, tiveram acesso à escola e repassaram essa memória de que as escolas de hoje são diferentes das escolas da época da sua juventude. Nesta época, a

---

<sup>38</sup>Cuja inserção dos primeiros aparelhos no Brasil data de 60 e 70.

<sup>39</sup> Conforme informação coletada na escola.

parte central da cidade já contava com várias escolas das séries iniciais e algumas escolas de ginásio<sup>40</sup>.

Por fim, há uma memória sobre aspectos dos costumes, de âmbito social e cultural referentes à época de juventude e ao grupo ao qual os avós pertencem, explanada em respostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas, escola pública da zona urbana e do Educandário Juvêncio Terra, escola privada. Desse modo é que a afirmativa “*é bom ter filha mulher pra ajudar*”, de um aluno do Colégio Estadual Artur Seixas, expõe a importância do papel da mulher no trabalho, seja doméstico, seja fora de casa, atividade que era e ainda é tão necessária para a sobrevivência das famílias da classe trabalhadora. Por sua vez, as afirmativas de alunos do Educandário Juvêncio Terra: “*podia namorar muito nova*” ou “*que o namoro era proibido*”, embora nos sugiram contradição, mostram que, sob seu ponto de vista, a forma de se relacionar na época de seus avós era bastante diferente da que os mesmos conhecem hoje. Respectivamente, a primeira frase mostra o fato de que na época dos avós os jovens namoravam e casavam cedo, porém a segunda afirmativa possivelmente demonstre que o namoro na época de juventude dos avós era bem distinto de hoje, mais coibitivo, observado, levando os alunos a pensar que o mesmo fosse proibido.

Enfim, parece que no segundo grupo de respostas, os alunos revelam uma memória coletiva herdada dos seus avós, que, possivelmente, pode também demonstrar uma memória histórica no pensar sobre o tempo histórico. Contudo, o primeiro grupo de respostas dos alunos, as quais trazem somente aspectos de suas memórias pessoais, nos aproxima da perspectiva de que a memória se re-atualiza de acordo com interesses do presente, operação conceitualmente apontada por Halbwachs (2006) e compartilhada por Arostégui (2004) e Sá (2007), quando afirmam que é no presente e em função do presente que atua a memória.

Por fim, dentre os alunos que, de alguma maneira, se lembravam do que diziam seus familiares sobre o passado do grupo, podemos dizer que se verifica a função da memória herdada atuando na transmissão e continuidade da experiência, essa que, segundo Arostégui (2004), “tem um especial significado em todo o processo de internalização do histórico, é uma construção permanente, progressiva e sempre compartilhada” (p.151) e ainda participa da conformação da memória social.

Até aqui podemos perceber que uma parte dos alunos não expressou noções sobre um passado coletivo, mas sobre si mesmos. Por outro lado, também é verdadeira a constatação de

---

<sup>40</sup> Sendo uma pública e as outras particulares, respectivamente: Instituto Euclides Dantas (Escola Normal), Ginásio de Conquista, Escola Sacramentinas, Ginásio Diocesano, Ginásio Batista Conquistense e Escola Edvaldo Flores. Informação coletada no Museu Pedagógico-UESB.

que a outra parte desses mesmos alunos fala da memória sobre os seus avós se remetendo a um passado coletivo, de grupo, e traz noções temporais que remetem às maneiras pelas quais constituem o seu saber histórico escolar.

#### 4.2 MEMÓRIA E SABER HISTÓRICO ESCOLAR

*“O passado traz consigo um índice misterioso que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não tem as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa.[...]”* Walter Benjamin

O saber histórico escolar corresponde a uma das problematizações didáticas do conhecimento, direcionado a sujeitos que estão em processo formativo, visando à constituição do pensamento histórico e a transmissão de conteúdos importantes sobre “a humanidade no tempo” (BLOCH, 1941). Sobre o aprendizado da história, cujo teor é complexo, mas necessário para a formação do sujeito social, Schmidt (2009, p.205) ressalta:

Se pensarmos a educação e, portanto a aprendizagem da História, como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática.

Certamente não se tira lições instantâneas do passado, mas deve-se considerar que o aprendizado de uma consciência histórica, também pode contribuir para a formação de memórias coletivas, sociais, que construímos e que podem atuar como um forte componente sobre a percepção do sentido e significado de ser “sujeito” na sociedade e na história. Desse modo:

[...] os historiadores, quando trabalham com a memória coletiva, não se dedicam a recuperar do passado verdades que estavam enterradas sob as ruínas do esquecimento, mas usam sua capacidade de construir “presentes recordados” para contribuir à formação do tipo de consciência coletiva que corresponde às necessidades do momento, não extraindo, porém lições imediatas de situações do

passado que não irão repetir-se, como se pode pensar, mas criando cenários em que seja possível encaixar e interpretar os fatos novos que se apresentam: cenários em que o passado se ilumina no momento de sua cognoscibilidade [...]. (FONTANA, 2004, p.487).

Nessa perspectiva, nos perguntamos se a escola, por meio do ensino da disciplina história, está desenvolvendo o pensamento sobre a natureza do construto epistemológico do passado e como os alunos estão sendo capazes de compreender o tempo histórico inerente aos conteúdos que estudam ou estão estudando. A nossa preocupação central é que os alunos, atualmente, estão em constante contato com uma percepção presentista do tempo, propagada, principalmente, pela imagem televisiva e muitas vezes parecem não se interessar pelo ensino de história, não percebem o seu sentido e viabilidade para o entendimento do presente.

Em face ao que expusemos, passamos a indagar: por quais maneiras os alunos estão mobilizando o conhecimento histórico adquirido em sala de aula? Será que eles estão conseguindo, por meio da memória, percebê-lo enquanto elemento integrante de uma relação com o tempo, que envolve passado e presente? Qual a visão que os alunos têm a respeito da disciplina história? Que memórias coletivas ou sociais, ainda os vinculam, de alguma maneira, ao passado? O chamado presentismo estará embasando a constituição de uma percepção sobre o tempo histórico?

O ensino da história também se relaciona, familiarmente, com a memória social e a relação entre memória e história tem sido problematizada desde Halbwachs (2006) até autores contemporâneos como Arostégui (2004), Carretero (2007) entre outros, chegando-se ao conceito de memória histórica<sup>41</sup>. Mas, a disciplina história, no ensino fundamental, estaria formando o que chamaríamos de configuração de uma memória histórica? Ou seja, o saber escolar tem participado da produção de uma memória histórica, de um passado que ainda é representativo para pensarmos o desenvolvimento da sociedade? Como afirma SÁ *et al* (2008, p.55):

De fato, conhecer a história é a condição básica para que se possa constituir uma memória de acontecimentos que as pessoas não tenham chegado a testemunhar pessoalmente ou a ter ouvido falar deles sistematicamente em seus círculos próximos. A memória histórica de acontecimentos remotos não é uma propriedade misteriosa que possa impregnar determinados conjuntos sociais, mas é sim construída – ou, mais freqüentemente, atualizada – a partir do que se sabe sobre o passado. A diferença básica é que um conhecimento pode ser adquirido e não se transformar numa memória, pois isto só ocorre quando tal conhecimento é cultivado, seja por indivíduos isolados, uns em relação aos outros – transformando-se então em memórias comuns – seja por conjuntos de indivíduos em variadas formas e intensidades de relações – constituindo-se em memórias coletivas.[...]

---

<sup>41</sup> Vide capítulos I e II.

Desse ponto de vista, estamos considerando que o saber histórico escolar também contribui para a constituição ou recuperação de uma dada memória histórica, portanto, uma memória intencionalmente construída e que é perpassada pela vivência dos alunos, discurso e experiência dos professores, materiais didáticos, enfim, por difusores de visões sobre o passado, que ao serem “cultivados” passam a ser introjetados, internalizados como as memórias sobre uma sociedade e sua realidade.

Possivelmente o presentismo, principalmente gerado pelos meios audiovisuais televisivos, tem interferido na formação dos alunos, dificultando que a escola consiga mobilizar um saber histórico sistematizado, dependente do passado e constituído formalmente no âmbito “institucional” (SÁ, 2008) para a formação de uma memória histórica. Tudo indica que as informações televisivas têm provocado ou contribuído para a fragmentação do saber histórico, tornando-o carente de verdade e sentido.

#### **4.2.1 Memória, Tempo e conteúdos trabalhados**

Segundo Carretero (1997, p.21), “[...] é conveniente insistir que o conhecimento social e histórico não somente influi nas representações da realidade que os cidadãos possuem, mas que chega a impulsionar o seu comportamento de forma decisiva.” Nesse sentido, torna-se fundamental levar em conta os “conhecimentos prévios” que os alunos trazem consigo, uma vez que estes auxiliam na aprendizagem dos conteúdos históricos (CARRETERO, 1997). Assim crendo, apresentamos aos alunos em estudo, um conjunto de afirmativas sobre os conteúdos trabalhados na 5ª série e na 6ª série (onde estão atualmente matriculados). Em três perguntas, nos referimos a conteúdos trabalhados na 5ª série do ensino fundamental sobre a Pré-História: o surgimento dos primeiros ancestrais no continente africano, a revolução causada pela invenção da agricultura e a utilização do fogo, e a terceira sobre a Antiguidade: o surgimento das grandes civilizações fluviais. Depois, passamos aos conteúdos trabalhados na 6ª série em que todas as afirmações se referiam à Idade Média. Quanto a este último, trata-se de um conteúdo extremamente básico para a essa série, e um assunto recentemente trabalhado. Para cada afirmativa, perguntamos se eles já haviam estudado o conteúdo mencionado, qual era o tempo “histórico” presente no tema tratado e a quais disciplinas o

conteúdo estava relacionando: História, Língua Portuguesa, Geografia entre outras<sup>42</sup>. Pedimos que assinalassem apenas uma alternativa. Na análise dessa primeira questão, obtivemos uma grande quantidade de dados, de forma que para tornar mais inteligível a leitura, apresentamos sob a forma de média aritmética<sup>43</sup>.

#### **4.2.1.1 Conteúdos históricos: os alunos se lembram do que estudaram?**

Perguntamos aos alunos se já haviam estudado os temas apresentados e pedimos que assinalassem as alternativas: *sim, não, não me lembro direito*. Assim, considerando as duas turmas do CMEEM (total de 60 alunos), observou-se que a maioria, em média 70% dos alunos, lembra-se de ter estudado os assuntos abordados na 5ª série (Pré-História e Antiguidade). Mas, cerca de 20% responderam que não se lembravam e aproximadamente 7% que não haviam estudado o assunto. E 3% não responderam. À medida que as afirmativas passaram a tratar de assuntos estudados na série atual em que estão matriculados, ou seja, conteúdos sobre a Idade Média, a porcentagem dos que diziam ter estudado o assunto passou para cerca de 88,3%, embora 1,6% respondeu não ter estudado, cerca de 6,6% não se lembram e 1,6% não respondeu. Ocorreu o mesmo nas outras duas escolas?

No Colégio Estadual Artur Seixas, mais da metade dos alunos, cerca de 53%, se lembravam dos conteúdos estudados na 5ª série (Pré-História e Antiguidade), o restante não se lembrava ou não respondeu. Quando foram perguntados sobre conteúdos recentemente estudados (Idade Média), também aumentou o número de alunos (73%) que responderam positivamente. Já entre os alunos do Educandário Juvêncio Terra a grande maioria (79,3% alunos) se lembrava de ter estudado os assuntos trabalhados tanto na 5ª série quanto na 6ª série.

A princípio, fica evidente que há uma tendência dos alunos das duas escolas públicas em lembrar com mais facilidade dos conteúdos estudados mais recentemente. Já os alunos da escola particular se lembram tanto dos assuntos do ano passado quanto dos assuntos recentes. Nesse sentido, há pesquisas sobre a aprendizagem histórica (MCKEWN E BECK,1990;

---

<sup>42</sup> Ver apêndices C, D e E, com as respostas das turmas de cada escola (p.107 a 110).

<sup>43</sup> Calculada a partir da quantidade de respostas afirmativas por série (5ª e 6ª) e por assuntos comuns. Em seguida, obtivemos a porcentagem.

HIRSCH,1992; *apud* CARRETERO, 1997) as quais apontam “os efeitos positivos da instrução” sobre os alunos, como os conhecimentos prévios, ou mesmo a que a modificação desses conhecimentos atua na aprendizagem, caso dos alunos que afirmaram se lembrar dos assuntos estudados tanto na 5ª quanto na 6ª série.

Por outro lado, preocupa-nos o número de alunos do CMEEM ( cerca de 10 %) e do Colégio Estadual Artur Seixas (27%) que afirmaram não se lembrar sequer dos conteúdos trabalhados na série atual, em que estão matriculados. Nesse caso, há também pesquisas sobre a aprendizagem histórica as quais evidenciam que, com relação a certos conteúdos históricos, possa também haver certa “escassez” ou “dispersão” de informações fornecidas pelos alunos (ASENSIO, POL e GARCIA,1991, *apud* CARRETERO, 1997), o que talvez explicaria a ausência de lembranças desses mesmos conteúdos trabalhados recentemente.

#### *4.2.1.2 Conteúdos estudados e sua Temporalidade*

O tempo histórico guarda uma multiplicidade de relações entre presente e passado, que por sua vez remete a pensar em “permanências e mudanças” (SIMAN, 2003), contudo, há determinados eventos que pertencem ao tempo passado, mesmo que sua leitura seja fundamental para o entendimento do presente. Nesse sentido, com o objetivo de instigar e observar como os alunos estão percebendo o tempo passado inerente aos conteúdos estudados, pedimos que assinalassem a que tempo se relacionavam os assuntos tratados, oferecemos-lhes opções precisas ao tempo a que se referiam: presente, passado, futuro, ou não sei, indicando-lhes que assinalassem apenas uma alternativa.

Entre os alunos do CMEEM, a maioria, aproximadamente 70% dos alunos, relacionou os assuntos trabalhados na 5ª série (Pré-História e Antiguidade) com o passado. Mas há aqueles que localizam os temas no presente, futuro ou não sabem (cerca de 30%). O mesmo se verifica com os conteúdos da 6ª série, se 75% dos alunos relacionaram os conteúdos estudados (Idade média) com o passado, cerca de 18% relacionaram ao presente, encontramos, ainda, os que relacionaram ao futuro e aqueles que afirmaram não saber, ou não responderam (cerca de 5%).

Há certa semelhança com os resultados obtidos nas outras duas escolas?

Sim, no Colégio Artur Seixas, aproximadamente 75% dos alunos relacionaram os conteúdos sobre Antiguidade e Pré-História ao passado. À medida que passamos a tratar de

assuntos trabalhados recentemente na 6ª série (Idade Média), cerca de 81% remeteram o assunto ao passado. O mesmo ocorreu entre os alunos do Educandário Juvêncio Terra, onde aproximadamente 85% consideraram que os assuntos (Pré-História e Antiguidade) referiam-se ao passado. Quanto aos assuntos referentes à Idade Média, estudados recentemente, esse percentual aumentou, ou seja, 94% os relacionaram ao passado.

De um modo geral, as respostas, tanto dos alunos do CMEEM, quanto das outras duas escolas, indicam-nos que um bom número de alunos consegue associar os conteúdos mencionados ao tempo passado. No entanto, embora as afirmativas propostas só contivessem assuntos que eram em primeira instância ligados ao passado, é importante ressaltar que um percentual significativo de alunos associou os assuntos de Pré-História, Antiguidade e Idade Média ao presente e ao futuro, indicando-nos uma espécie de evasão, dispersão e falta de incorporação de uma das categorias fundamentais para o estudo da disciplina em pauta: o tempo histórico. Nesse sentido, corroboram com o preceito de que a “dimensão temporal” da história, como afirma Carretero (1997, p.39), “parece acrescentar uma dificuldade a mais na compreensão de conceitos históricos que não existem em outros domínios”, ou seja, para o autor, além das dificuldades relacionadas à compreensão de tempo pessoal e tempo físico, há também outras, relacionadas à linguagem utilizada para denominar períodos históricos e principalmente a dificuldade de perceber o passado a partir do presente.

#### 4.2.1.3 Assuntos e disciplina História

A que disciplina os alunos atribuem os assuntos da Pré-História, Antiguidade e Idade Média? Fornecemos-lhes as seguintes opções: *História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências e Não sei*. Se entre os alunos do CMEEM, um bom número, cerca de 70% dos alunos percebem que os temas tratados são conteúdos inerentes a disciplina História, há aqueles que relacionam os conteúdos com Língua Portuguesa, Geografia (cerca de 23%)<sup>44</sup> e os que não sabiam (cerca de 7%). Com relação aos temas trabalhados na 6ª série (atual), referentes à Idade Média, aumenta o percentual de alunos que relacionaram o assunto com a disciplina História (78,3%), mas ainda mantiveram-se indicações a outras disciplinas (perto

<sup>44</sup> Embora para certos conteúdos citados de algum modo haja uma relação com a questão geográfica ou assuntos que os alunos já tenham visto em outras disciplinas. Caso das afirmativas que falavam sobre a vida dos primeiros ancestrais humanos na África; a descoberta do fogo ou sobre as civilizações fluviais (Vide apêndices).

de 17,3%) e aqueles que não sabiam ou não responderam (cerca de 4,3%). E quais foram as respostas dos alunos do Colégio Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra?

Cerca de 69% dos alunos do Colégio Artur Seixas consideram que os assuntos sobre Pré História e Antiguidade eram inerentes à disciplina história. Esse percentual aumentou para 81% quando se tratou de assuntos sobre Idade Média (estudados recentemente na 6ª série). A maioria dos alunos do Educandário Juvêncio Terra associou os assuntos estudados à disciplina História (83% para os assuntos de Pré-História e Antiguidade) e 90% assuntos da série atual (Idade Média). Porém, observa-se que também nestas duas escolas ocorreram associações dos conteúdos trabalhados com outras disciplinas, alunos que sabiam e alunos que não responderam.

Conquanto tenhamos compreendido e balizado as variações existentes nas respostas dos alunos do CMEEM, do Colégio Artur Seixas e do Educandário Terra, de modo genérico, podemos dizer que pelo número de respostas recorrentes, boa parte dos alunos de todas as escolas se lembra dos conteúdos estudados no ano anterior, relacionaram-no ao tempo passado e à disciplina História, tendo ocorrido certo aumento dessas mesmas referências à medida que passaram a tratar de assuntos da série atual, mostrando que tendem a se lembrar com mais facilidade dos assuntos estudados recentemente, ou seja, é possível que a configuração do pensamento histórico, baseada na relação conteúdo e tempo, se constitua com uma premissa de imediatismo, ou seja, recorda-se muito mais do que é demasiado novo, atual.

Por outro lado, embora em menor grau, houve uma parte de alunos em todas as escolas que associaram os conteúdos cuja essência residia no tempo passado ao presente ou mesmo ao futuro, demonstrando certa dispersão ou distração na sua percepção no sentido histórico dos conteúdos. Verificou-se também que alguns alunos relacionaram os assuntos a outras disciplinas, como já mencionamos acima. Em alguns casos, poder-se-á justificar que certos assuntos são vistos, em alguma medida, em disciplinas como Geografia e Ciências. Mas, como explicar a associação com a disciplina Língua Portuguesa? Quanto a esse fato, é importante lembrar que nas duas escolas públicas e na escola privada o número de aulas dessa disciplina é maior do que o número de aulas destinadas à disciplina História<sup>45</sup>. A esse respeito também recorreremos às pesquisas feitas em países como Estados Unidos e Espanha, que demonstraram a preocupação dos professores com o fato de que seus alunos, embora

---

<sup>45</sup>No CMEEM e no Colégio Estadual Artur Seixas, escolas públicas, os alunos tem três aulas de História semanais, enquanto no Educandário Juvêncio Terra, escola particular os alunos têm duas aulas de História por semana. Por sua vez, em todas as escolas os alunos têm cinco aulas de Língua Portuguesa por semana.

considerassem a História uma disciplina importante, apontaram que conhecimentos adquiridos em outras disciplinas são mais “úteis” que o conhecimento histórico (SCHICK, 1991; CARRETERO, ASECIO e POZO, 1991 *apud* CARRETERO, 1997).

#### 4.2.2 Conteúdos de História: relações de temporalidade apresentadas pelos alunos

Como esses mesmos alunos mobilizam o conhecimento histórico adquirido em sala de aula, relacionando noções de temporalidade histórica, recorrendo a uma associação mais livre, entre conteúdo e história?

Sobre o aprendizado da temporalidade histórica, Siman (2003,p. 124) ressalta que:

[...] há que se ressaltar que o desenvolvimento cognitivo e, portanto, da temporalidade histórica depende da cultura que fornece ao indivíduo “os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. [...]

Portanto, é um aprendizado que depende de uma mediação da escola, ou seja, de instrumentos fornecidos pela educação escolar. Insistindo nesse aspecto da importância da noção de temporalidade histórica para a formação social, política e científica, solicitamos aos alunos que registrassem as primeiras palavras que lhes viessem à mente, quando mencionamos assuntos estudados em história. Cerca de 87% dos alunos do CMEEM responderam à pergunta relacionando o conteúdo estudado em história aos seguintes termos:

“Islamismo” (11 vezes); “África, Cristianismo, Feudalismo” (citadas 6 vezes cada uma); “descobrimento do Brasil” (citado 5 vezes); “Idade Média, Índia, Mesopotâmia, africanos, China” (citadas 4 vezes cada uma); “Clero, escravo, do passado” (citadas 3 vezes cada uma); “Pré- história, Japão, coleta, descoberta do fogo, negros, rio Nilo, agricultura, árabes, civilizações fluviais, escravidão” ( citadas 2 vezes cada uma). E palavras ou expressões citadas apenas uma vez: “ rios, povos, religiões, Europa, guerras, plantações, Reino de Gana, Mali, Zimbabue, francos, rotação de culturas, Egito, feudo, romanos, hebreus, politeístas, palácios, índios, antepassados, brancos, nobreza, rei, pobres, europeus, Igreja Católica, Três reinos, Tempos antigos ”; “ coisas históricas tipo peças

*ânticas(sic)*”; “*dos tempos medievais e do tempo do fogo*”, “*de muitas histórias em quadrinhos e lembro também de que as pessoas construíam castelos e criavam os reis, Rainha, etc (sic)*”, “*animais da pré-história, muitos anos antes de Cristo, quando inventou o fogo*”, “*dos assuntos de história e cultura-afro*”, “*formação do Feudalismo*”, “*eu lembro da África que fala dos africanos*”. Também houve alusões e expressões como “*passado*”, “*antigo*” e outras.

Percebemos que as palavras mais citadas e algumas expressões estão associadas, novamente, a temas que eles estudaram recentemente em sala de aula ou com os temas que apresentamos na outra questão, ou seja, realizaram compilação das palavras vistas há pouco, como também se lembram muito mais dos conteúdos recentes estudados. No entanto, sabem recorrer ao que lhe foi imediatamente apresentado. Esses dados se assemelham também às informações coletadas no Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra onde respectivamente perto de 87,5% e 96,5% dos alunos também registraram palavras que indicavam terem recorrido à enquete, como palavras que remetiam a assuntos dos quais se lembravam.

Mas, quanto à temporalidade histórica, ou seja, quais são “as representações de temporalidade das quais as crianças são portadoras”, (SIMAN, 2003, p. 137), no caso, de que os “jovens” são portadores?

No intuito de verificar como os alunos mobilizavam noções de temporalidade histórica, pedimos que situassem, temporalmente, as palavras que registraram por meio da seguinte pergunta: “Você pode dizer em que época aconteceram os fatos que você se lembrou?”. Entre os alunos do CMEEM, 45% (num universo de 60) afirmaram não saber responder a que tempo pertenciam as palavras citadas ou não responderam<sup>46</sup>, assim, podemos dizer que mais de um terço dos alunos não soube identificar cronologicamente o tempo a que se referiam as palavras que eles mesmos citaram. Vejamos de forma agrupada, as referências, predominantemente genéricas, que fazem das palavras citadas:

1. “Cleros, nobreza, rios, palácios, rei, pobres”- “*no passado*”-
2. “os reinos africanos. Na África tem cinco reinos (sic)”- “*no passado*”-
3. “Reino Gana, Mali, Zimbabue, sobre a Idade Média, os francos”- “*a muito tempo atrás*” Sic)
4. “a descoberta do Brasil, o clero, os Muçulmanos, o feudalismo” - “*a muito tempo atrás*” sic

---

<sup>46</sup> Contamos entre esses, novamente, o caso da aluna que respondeu sem nexos algum.

5. “Tempos antigos”- *“Anos antes de Cristo”*
6. “Tempos antigos” - *“Anos antes de Cristo”*
7. “Descobrimto do Brasil, os africanos e a escravidão” -*“ No passado”*
8. “Descobrimto do Brasil e a escravidão” - *“No passado”*
9. “África que fala dos escravos” - *“Eu não sei em que época, só sei que foi no passado”*.
10. “Eu me lembro dos índios dos antepassados” - *“Isso aconteceu no passado”*.
11. “Descobrimto do Brasil, os africanos e dos escravos” - *“No passado”*.
12. “As convivências com os índios casados (sic)”- *“eu me lembro quando os fatos do nosso passado aconteceu há muito tempo”*.
13. “Descobrimto do Brasil, os escravos e os africanos” - *“ No passado”*.
14. “coisas históricas tipo peças anticas (sic)”- *“ muitos anos atrás ou seja séculos atrás”*
15. “De muitas histórias em quadrinhos e lembro também de que pessoas construíam castelos e criavam os rei, Rainha e etc” (sic) - *“Nos séculos passados”*
16. “Mesopotâmia, Feudo”- *“no século XXV depois de Cristo”* -
17. “rotação de cultura” - *“antes de Cristo”*
18. “Cristianismo, islamismo, África, Europa”. -*“aconteceram na época antes de a.C”*.
19. *“no século V e VI”*- *“ a pré-história, idade média, islamismo”*
20. “Islamismo, Cristianismo, os três reinos” - *“Não posso dizer por que eu não lembro, acho que foi no século XIX”*
21. “O clero, feudalismo, rio Nilo, descendentes africanos”. - *“no século XXI*.
22. “Os primeiros ancestrais, a agricultura e a descoberta do fogo”- *“no começo do século, no meio do século”*
23. “Dos assuntos de história e cultura-afro” - *“ No século XXI”*.
24. “Animais pré-históricos, muitos anos antes de Cristo”- *“Século XXI”*
25. “Europeus, negros, dos Africanos”- *“eu posso dizer em que época ocorriam fatos, eu acho que na época de 1997”*
26. “Dos tempos medievais, do tempo do fogo e etc.”- *“século XXI”*
27. “Cristianismo, a descoberta do fogo” - *“No século XV”*
28. “Cristianismo, feudalismo, Egito”- *“ No século XXI”*
29. “Sobre a formação do feudalismo, os árabes”- *“No século XIV”*
30. “Cristianismo na Europa” - *“No ano passado”*

## 31. “O Islamismo, Índia, China, civilizações fluviais” - “2009 e 2010”

Nota-se pelas afirmativas de 1 até 13, que as expressões utilizadas são referências esparsas ao tempo passado, evidenciadas pelas expressões “*no passado*”, “*muito tempo atrás*” e outras, demonstrando que por não identificarem uma cronologia específica nos assuntos, remeteram genericamente ao passado. Nas afirmativas 14 e 15, essas referências, ainda que genéricas, tentam indicar a passagem de anos e séculos. Por sua vez, as informações contidas nas afirmações de 16 a 29, sugerem-nos que os alunos tentaram associar, identificar, cronologicamente, as palavras e termos citados, porém, por não possuírem ainda esse instrumental teórico, fizeram referências cronológicas que apresentam pouca, ou nenhuma coerência com as palavras mencionadas. Acrescentamos ainda o caso das duas últimas citações, 30 e 31, que nos levaram a ponderar que por não identificarem os períodos cronológicos dos assuntos, os alunos acabaram remetendo as lembranças ao ano em que foram trabalhados pela professora.

Por sua vez, as respostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas, se assemelham às respostas dos alunos do CMEEM, ou seja, quase metade (cerca de 47%) dos alunos da turma da escola estadual não respondeu ou afirmou não saber a que tempo se referiam os assuntos citados. Todavia, entre a parcela de alunos do Colégio Estadual Artur Seixas que responderam a proposição (cerca de 53%), identificamos respostas mais coerentes com os períodos e assuntos citados, demonstrando inclusive reconhecimento de certos períodos históricos.<sup>47</sup>

Por outro lado, cotejando-se as respostas dos alunos das duas escolas públicas e as respostas fornecidas pelos alunos do Educandário Juvêncio Terra, escola privada, encontraremos um número bem maior de respostas acerca dos períodos aos quais se referiam as palavras lembradas, ou seja, nesta escola aproximadamente 76% dos alunos responderam a questão, evidenciando também identificação de alguns períodos históricos. Contudo, há entre esses últimos também um número considerável de referências genéricas ao passado.

Evidentemente, não pretendíamos com a proposição da questão, que os alunos dissessem, corretamente, o século ou data exata de acontecimentos<sup>48</sup>, mas que procurassem

---

<sup>47</sup> Vide apêndices G e H com as repostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra (p.111-112).

<sup>48</sup> Até por que também não lhes fornecemos, no procedimento, instrumentos auxiliares que facilitassem as respostas

recuperar ou procurar uma certa relação dos fatos com alguma referência de tempo histórico, como citação de determinados períodos, que inclusive são trabalhados o tempo todo pelos professores de História. Os dados nos confirmam a dificuldade que é para os alunos localizar eventos no tempo cronológico e construir a idéia de processo histórico, algo significativamente complexo. Ademais o tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, como distingue Siman (2003): “o tempo histórico, embora utilize-se das medidas do tempo para estimar as durações dos fenômenos, pensar a velocidade das mudanças, identificar seus marcos históricos no ‘continuum’ do tempo, deste se diferencia” (p.112). Ainda nas palavras dessa autora, para compreender o sentido do tempo histórico, é importante refletir que o mesmo “requer um sentido da existência do passado, bem como do presente; requer um sentimento de pertencer, de estar dentro da história” (SIMAN, 2003, 125). Como já vimos, boa parte dos alunos lembram de terem estudado certos assuntos, associando-os ao passado e a disciplina História, no entanto, comparando-se com a questão seguinte, de proposição livre, nota-se que, do ponto de vista da cognição, eles têm dificuldade em lidar com questões da temporalidade histórica e da cronologia. Segundo Miranda (2003), o ensino, bem como os materiais didáticos, pode “forjar noções”, mas isso não significa que elas serão “internalizadas enquanto conceitos”, isto é, os alunos apresentam certa “inconsistência cognitiva” quanto às conceituações da temporalidade histórica de conteúdos que estudaram ou estão estudando.

#### **4.2.3 Concepções apresentadas pelos alunos acerca da disciplina História**

Diante do que foi exposto até agora, o que os alunos pensam sobre o estudo da disciplina história? Carretero (1997) enfatiza que a visão dos alunos acerca da disciplina, ou melhor, o que os alunos pensam sobre a disciplina interfere na sua aprendizagem. Esta mesma visão é sujeita aos valores e idéias que possuem, sendo necessário possibilitar transformações conceituais, ou seja, uma “reestruturação cognitiva” que facilite o aprendizado. Com relação ao conhecimento histórico, Carretero (1997, p.21) assinala:

[...] tudo faz supor que no caso do conhecimento social e histórico, a resistência à mudança será muito maior devido à influência dos valores, como já foi mencionado anteriormente. Na verdade, se levarmos em consideração os dados proporcionados pela psicologia social sobre a dificuldade que nós temos para mudar as nossas atitudes sociais e políticas, poderíamos esperar algo semelhante no que se refere ao conhecimento histórico.

Sendo assim, perguntamos aos alunos sua opinião sobre os objetivos de se estudar a disciplina História, enfatizando que assinalassem apenas uma alternativa<sup>49</sup>.

Constatamos que, entre as duas turmas do CMEEM (num universo de 60 alunos), cerca de 70% dos alunos consideraram que a disciplina História *serve para sabermos como era a vida das sociedades no passado e pensarmos sobre a nossa sociedade no presente*, aproximadamente 10% *acham que serve para decorar e passar na prova*, perto de 8,% *acham que serve somente para estudar o passado*, 4% responderam *que não sabia para que servia a disciplina* ou não respondeu a questão. Embora tenhamos pedido que marcassem apenas uma opção, houve ainda nesta escola alunos que assinalaram mais de uma alternativa (cerca de 8%).

Ocorre a mesma compreensão entre os alunos das outras duas escolas?

Por certo os dados coletados junto aos alunos do CMEEM se aproximaram das respostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas e do Educandário Juvêncio Terra, onde mais da metade dos alunos das duas escolas, respectivamente cerca de 65% e 75% também considerou que a História serve para saber como era a vida das sociedades no passado e pensar sobre a nossa sociedade no presente, e o restante considerou que a disciplina serve somente para estudar o passado, ou então para decorar e passar na prova, ou respondeu que não sabia. Também semelhante ao CMEEM, houve alunos no Colégio Artur Seixas que optaram por mais de uma alternativa.

Embora uma parte considerável dos alunos consultados ainda não situe satisfatoriamente os conteúdos no tempo histórico e vários tenham dificuldades com a questão da cronologia, entre os alunos do CMEEM observamos que de algum modo eles compreendem a importância e os objetivos da disciplina, uma parte situando-a entre o passado na sua relação com o presente ou até mesmo situando-a apenas no passado.

É interessante observar que, depois de várias perguntas ou afirmativas sobre temporalidade e conteúdo, já se observa certa modificação nas respostas dos alunos, remetendo ao que frisa Thioltent (1982) sobre o papel da enquete, cujo “o objetivo não consiste no registro instantâneo de opiniões. É basicamente a estrutura cognitiva relativa a um determinado problema” (THIOTLENT, 1982, p. 108). Ou seja, este tipo de enquete não visa somente, inquirir, registrar, mas levar o respondente a pensar.

---

<sup>49</sup> Ver apêndice I-enquete exploratória, ressaltando novamente que esta questão esteve ao fim da enquete.

Mas também houve respostas as quais, de certa forma, mostram que a maneira pela qual vários alunos percebem a disciplina é um pouco controversa. Aparentemente, parece que a História, serve para saber e pensar sobre o passado e o presente das sociedades, mas também é uma disciplina formal, somente “decoreba”. Assim, uma parte dos alunos do CMEEM (cerca de 8,3%) e outra da Escola Estadual Artur Seixas (28%) marcaram mais de uma alternativa, demonstrando várias opiniões sobre a disciplina História: “*que não sabe para que serve ou não serve pra nada (alternativas d e e)*”<sup>50</sup>; que a “*historia serve para estudar a vida das sociedades no presente e passado, ou somente o passado, bem como para decorar e passar na prova (alternativas a,b e c)*”; que “*serve para estudar a vida das sociedades no passado e no presente, mas também decorar e passar na prova (alternativas b e c)*”; que “*servem para estudar o passado, mas também o presente (alternativas a e b)*, e que “*serve para estudar somente o passado e passar na prova (alternativas a e c)*”.

Esse aspecto nos leva a presumir que uma parte dos alunos não dissocia os termos “*saber e pensar*” sobre o passado e o presente das sociedades, objetivos da História, do termo “*decorar*”, que é basicamente memorizar, e não implica em reflexão sobre o que está sendo memorizado. Por seu turno, esses dados corroboram com a idéia da dificuldade causada pela complexidade do trabalho e trato com a disciplina e certamente com o seu conteúdo epistemológico como apontam já vários estudos no Brasil (SIMAN, 2003; MIRANDA, 2003; SCHIMITD, 2009) e outros países (CARRETERO; 1997), os quais já mencionamos anteriormente, e que enfatizam sobre determinados tipos de compreensão ou “*incompreensão*” da temporalidade histórica trabalhada no âmbito escolar, sobre as opiniões difusas a respeito do que é e a que se destina o estudo da história, bem como a necessidade de mudanças conceituais que permitam ao aluno obter uma cognição situada no saber histórico.

Embora, como já ressaltamos, o conteúdo da História seja relacionado ao passado e ao presente das sociedades, necessitando nosso olhar atento para este aspecto, em voltar nossa abordagem para um diálogo contínuo entre mudanças e permanências, concentrado na diversidade do passado e do presente que interagem, o que prevalece é a associação estrita da História ao passado, fato registrado por uma narração que privilegia a dimensão linear do passado, e que é muito recorrente na fala de professores e da maioria dos livros didáticos, como bem ressaltam Gevaerd (2009) e Miranda (2003), atuando para que o aluno perceba a História como disciplina que se relaciona somente ao passado. Essa visão de uma História linear, factual, associada a uma prática pedagógica predominantemente instrucional para a

---

<sup>50</sup> Vide apêndice I.

avaliação, exame, tem propagado a visão da história como disciplina “decoreba” ou seja, basta que decore-se os assuntos de história e assim possa-se “passar” na prova.

Enfim, ficou evidente que os alunos localizam com mais facilidade o estudo de caráter imediato evidenciando de certo modo o presentismo incidindo sobre a construção do saber histórico escolar.

Do mesmo modo, compareceu uma compreensão difusa da História, no entanto, não podemos desconsiderar a própria realidade complexa da construção do conhecimento histórico. Mas, também, que a maioria assinalou que a “História relaciona-se ao presente e ao passado das sociedades”, demonstrando concordar com a assertiva, ou seja, mostraram que compreendem que o estudo histórico não se associa só ao passado, mas também ao presente.

Como já apontamos, a maioria dos alunos consultados das três escolas tem entre 11 e 13 anos, estão na 6ª série e estudaram a disciplina na série anterior, quando evidentemente eram mais novos. Esses dados corroboram com pesquisas (BOOTH,1983; LEVSTIK e PAPAS,1987 *apud* SIMAN,2003) baseadas no sócio-interacionismo de Vigotsky, as quais afirmam que é possível iniciar o estudo da História com crianças de diversas idades, mesmo que elas ainda não tenham adquirido certas capacidades cognitivas<sup>51</sup>.

Embora tenhamos problematizado que o saber escolar pode participar na produção da memória histórica, não apresentamos meios de verificar conteúdos dessa memória. Entretanto, consideramos fundamental observar que o conhecimento histórico parece ainda bastante disperso para os alunos do ensino fundamental e quiçá não esteja contribuindo para a formação futura de uma memória histórica capaz de mobilizar os sentidos do passado para o entendimento do presente.

Para Aróstégui (2004), a *memória histórica* pode ser um qualificativo para outras memórias tais como as públicas, herdadas, individuais e coletivas que se entrecruzam e que conformam o presente<sup>52</sup>. Nesse sentido, o que observamos até o momento é que a construção do saber histórico escolar enfrenta obstáculos, sendo possível dizer que essa dimensão escolar da construção da memória histórica também possa estar sendo afetada. Por outro lado, como já apontamos no item 5.1 deste capítulo, os alunos são sujeitos que participam de uma memória herdada, coletiva, do contato com os seus familiares, fora da escola que aparentemente não se relaciona com os estudos na escola, mas se fosse mobilizada talvez

---

<sup>51</sup> Discussão já apresentada no capítulo II.

<sup>52</sup> Discussão já assinalada por nós no capítulo I.

produzisse um processo de entendimento recíproco. Contudo, há mesmo uma situação de vínculo com o tempo “recente”. Os alunos de hoje, estariam mais afetados pelo contato com a mídia televisiva, por sua ênfase no “presentismo”? Estaria essa questão interferindo na percepção temporal dos alunos do Ensino Fundamental? Seria também a mídia televisiva, para esses alunos outra fonte de constituição de um tipo de memória histórica, ou de outros tipos de memória? Passemos a discutir esse tema no item a seguir.

#### 4.3 MEMÓRIA E IMAGEM TELEVISIVA

##### **A televisão/2**

*A televisão mostra o que acontece? Em nossos países, a televisão mostra o que ela quer que aconteça; e nada acontece se a televisão não mostrar. A televisão, essa última luz que te salva da solidão da noite, é a realidade. Porque a vida é um espetáculo: para os que se comportam bem, o sistema promete uma boa poltrona.*

Eduardo Galeano (Livro dos Abraços)

Qual é o contato dos alunos com a mídia televisiva? Quantas horas veem televisão, quais são os principais programas que assistem? De fato, os alunos do ensino fundamental das escolas públicas e privadas da nossa região, possivelmente, em regra, de todo o país, passam boa parte de suas horas de vida entretidos com o meio televisivo.

Seria esse um dos fatores que favorece o vínculo desses alunos ao presentismo, ao instantâneo? Estariam eles absorvendo uma memória midiática, que supõe o “flash” do que é imediato, do efeito sobre os sentidos, deslocando-os do seu entorno próximo ou distante e fixando-os nas percepções momentâneas dos fatos, na superficialidade temporal? Seria também essa uma das variáveis que têm interferido na aprendizagem dos conteúdos de história, na dificuldade que eles apresentam em olhar para trás, ver a relação entre o ontem e o hoje, entre o passado e o presente? Quais memórias estão se constituindo entre esses alunos que, a priori, vivem realidades distintas?

Nesse sentido, indagamos aos alunos sobre a quantidade de horas de exposição à TV, preferências por determinados programas, se conseguem identificar a relação presente/passado por meio da programação a qual assistem.

#### 4.3.1 Os alunos do Ensino Fundamental e o número de horas dedicadas a TV

Constatamos que estudantes do CMEEM, que estudam e frequentam a escola no turno matutino e vespertino, dedicam mais da metade do seu tempo extra-escolar a ver televisão: assistem em média *quatro horas e meia* diárias de TV, mais precisamente 15 alunos assistem de uma a duas horas de televisão, 22 alunos assistem de três a cinco horas, e 13 alunos de seis a doze horas. Sendo que alguns alunos não informaram claramente o número de horas, mas nos deixaram afirmações que conotam essa frequência: *“por anos”*; *“de semana a semana”*; *“alguns tempos (sic)”*; *“tem muitos anos”*.

Ocorre o mesmo com os alunos das escolas urbanas, pública e privada? Nessas outras escolas, ocorre praticamente o mesmo. No entanto, entre os alunos do Colégio Estadual Artur Seixas se há alunos (cerca de 6) que assistem apenas de 1 a 2 horas de TV, há aqueles (cerca de 6) que assistem de 3 a 5 horas e aqueles que assistem de 7 a 9 horas de TV, ou até mais, pois encontramos as seguintes respostas: *“todas as tardes e todas as noites”*; *“por 24 horas”*; *“quando passa novela”*; *“toda hora”*; *“da hora que chego da escola até de noite”*, deixando à parte algum exagero, denotam um hábito diário de assistir televisão.

Na turma do Educandário Juvêncio Terra (escola privada), detectamos também a ocorrência de uma situação similar, há alunos que assistem de 1 a 2 horas<sup>53</sup> (cerca de 4), de 3 a 6 horas (14 alunos), e de 7 a 10 horas (cerca de 4), e alunos que igualmente registraram em afirmações: *“toda hora que eu estou desocupado”(sic)*, *“muito tempo”* ou *“De vez em quando eu não assisto de tarde e nem de noite, eu assisto todo dia”(sic)*. Se avaliarmos que esses alunos passam aproximadamente quatro horas na escola e o número de horas dedicadas a TV, vamos constatar que boa parte do tempo restante diário da maioria dos alunos é dedicada à TV, praticamente superando as horas dedicadas aos estudos.

Essa situação é confirmada *“sobre a frequência em que assistem TV”*. Nas três escolas, tanto no CMEEM, como no Colégio Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra, de modo

<sup>53</sup> Alguns alunos do Educandário Juvêncio Terra apontaram que dividem suas horas livres também com o uso do computador, algo não tão disponível na zona rural.

geral, ou seja, cerca de 90 alunos (somadas todas as turmas dessas escolas pesquisadas) informaram que veem televisão *todas as tardes e noites*. Apenas 28 responderam ver TV *de vez em quando*, 01 informou que *não assistia nenhum programa* e 01 aluno não respondeu. Isso nos mostra o quanto a televisão está presente no cotidiano tanto de alunos das escolas públicas quanto privada, seja de alunos que vivem no campo ou na zona urbana. Por conseguinte, inevitavelmente, essa situação nos conduz a refletir sobre o papel da mídia televisiva como veículo “formativo”, presente no dia-a-dia de crianças e adolescentes em nível nacional, quiçá global, cuja influência, como afirma Gomide (2002), é “indireta, sutil e cumulativa”.

Os dados nos remontam a outras pesquisas no Brasil, como a de Gomide (2002) que demonstrou que crianças e adolescentes de escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba assistiam em média 26,46 horas de TV semanais. Remontam ainda a pesquisas em outros países como Estados Unidos onde realmente é considerável a quantidade de horas que as crianças passam em frente à TV, cerca de 23 horas semanais (WILSON *et al.* 1999, STRASBURGER, 1999, *apud* GOMIDE, 2002).

#### **4.3.2 Os programas mais assistidos pelos alunos do Ensino Fundamental**

Agrupamos os programas preferidos pelos alunos, segundo os gêneros: telenovelas, jornais, programas de variedades, programas de humor, filmes, programas infanto-juvenis, programas de esporte, jogos e outros (vide quadro a seguir), apresentando também a faixa indicativa dos programas e o número de citações.

É evidente que os alunos do turno matutino, no caso do CMEEM, assistem preferencialmente telenovelas, ou seja, uma programação que é geralmente apresentada pela TV Globo no turno vespertino, ou seja, no turno em que eles estão em casa: oposto ao da escola, sugerindo que eles assistem continuamente uma mesma programação. Esses alunos também citaram vários programas infanto-juvenis e de variedades que possivelmente assistem no fim de semana, como: “*TV Globinho*”, “*Turma do Didi*”, “*Os caras de pau*”, “*O Melhor do Brasil*”, “*Programa Silvio Santos*” e “*jogos de futebol*”. Já os alunos do turno vespertino assistem mais a programas infanto-juvenis, que são transmitidos pela TV Globo, período em que estão em casa e também os programas televisivos do fim de semana. A exemplo dos alunos do matutino, citaram também as telenovelas, mas principalmente “*Malhação*”,

indicando que chegam em casa depois das aulas, que em geral se encerram as 17:00, e voltam a ver televisão.

Observamos que esses hábitos, em relação à TV, não se diferem muito dos detectados entre alunos do Colégio Estadual Artur Seixas e do Educandário Juvêncio Terra, cujas turmas estudam no período matutino. Entre esses alunos o programa mais assistido também é *Malhação*. Porém há citações a outros programas como: “*Os mutantes* (novela)”, “*Pânico na TV* (humor)” e “*CSI- Investigação Criminal* (seriado)”, transmitidos à noite, que indicam que esses alunos veem televisão no período da tarde, mas também assistem aos programas noturnos.

Visualizemos o quadro a seguir, observando os programas mais assistidos:

<b>CMEEM- Matutino</b>	<b>CMEEM- Vespertino</b>	<b>Colégio Estadual Artur Seixas</b>	<b>Educandário Juvêncio Terra</b>
1º. Telenovelas, ( citadas 21 vezes) , onde “Malhação” é a mais citada-LIVRE.	1º. TV Globinho (programa infanto-juvenil) e a novela “Escrito nas Estrelas” (citados 7 vezes cada) m-10 anos	1º. Malhação (folhetim) e TV Globinho (programa infanto-juvenil)- (citados 12 vezes cada um)	1º. Malhação (folhetim-citado 9 vezes)
2º. Programas infanto-juvenis, citados 12 vezes (TV Globinho, Desenhos, TV XUXA, Bom dia e Cia) LIVRE;	2º.Malhação (Folhetim-citada 6 vezes)	2º Sessão da Tarde (programa de exibição de filmes- citado 9 vezes-LIVRE	2º. Pânico na TV (citado 6 vezes)-14 ANOS
3º.Filmes, Programas de Humor, Programas de Variedades- (citados 09 vezes cada gênero) (Sessão da tarde, Tela Quente, Turma do Didi) LIVRE, Chaves LIVRE, Os caras de pau LIVRE, Mais você LIVRE, O Melhor do Brasil 10 anos, Video Show LIVRE, Programa Silvio Santos, Todo Mundo odeia Cris- LIVRE;	3º. Os mutantes (novela)-10 ANOS, O melhor do Brasil (programa de variedades) e Pica-pau (desenho animado- (citados 5 vezes cada um) LIVRE	3º. Todo mundo odeia o Cris (seriado- citado 8 vezes)	3º. Todo mundo odeia o Cris (seriado) e filmes (citados 4 vezes cada um)
4º. Programas esportivos e jogos de futebol- citados 07 vezes (Globo Esporte); LIVRE	4º. Domingo Legal-LIVRE e Tudo é possível-LIVRE (citados 4 vezes cada um, ambos programas de variedades)	4º. Filmes (citados genericamente, 5 vezes)	4º.CSI-Investigação Criminal (seriado- 4 vezes)14 ANOS
5º. Telejornais – citados 04 vezes (Bahia Meio dia, Jornal Nacional, Se Liga Bocão, Na Mira); LIVRE	5º. Desenhos, filmes, novelas (citados genericamente, 3 vezes cada um)	5º lugar: Os mutantes (novela, citada 4 vezes-10 ANOS	5º. Jogos de futebol (3 vezes)-LIVRE
6º. Outros	6º. Outros	6º. Outros	6º. Outros

Podemos observar que entre os dois programas mais assistidos pelos alunos do CMEEM e Colégio Artur Seixas estão *Malhação* e *TV Globinho*, sendo que o primeiro

programa aparece também como mais assistido pela turma do Educandário Juvêncio Terra. Vejamos uma breve análise do conteúdo desses dois programas:

O primeiro programa, o folhetim<sup>54</sup> *Malhação*, da Rede Globo, mais citado pelos alunos do CMEEM e das outras escolas é um dos poucos programas destinados à juventude brasileira e que curiosamente se mantém no ar desde 1995, mudando o seu formato conforme suas várias temporadas. Há pesquisas que registram a inserção do programa no cotidiano dos jovens de diferentes regiões do Brasil, tais como Rio Grande do Sul (MENEGAZ, 2006); Goiás (OLIVEIRA, 2005) e Santa Catarina (COUTINHO, 2008) e sua repercussão na constituição de linguagens, comportamento, idéias, valores, moda, ideais de consumo desses mesmos jovens. Basicamente, é um programa que “pauta a classe média brasileira” retratando os conflitos vividos pelos adolescentes dessa mesma classe, ambientado em grandes cidades do sudeste brasileiro, como São Paulo e Rio de Janeiro. A esse respeito, Managaz (2005) elucida que:

Em todas as temporadas, um – e apenas um – personagem ou família vive essa situação. Os demais estão de acordo com o nível sócio-econômico pautado pelo programa. De acordo com esse panorama, percebe-se que os valores veiculados por *Malhação* são voltados para a classe média - a jovens que frequentam escolas particulares, são sócios de clubes e praticam esportes, fazem cursos de línguas ou habilidades artísticas, possuem instrumentos musicais, andam de carro e saem à noite para barzinhos. Desde sua origem, *Malhação* é um programa que reproduz conflitos da classe média. (p.3, grifo da autora).

Entretanto, como vários estudos, juntamente com o nosso, apontam, *Malhação*, mesmo baseando-se na realidade de uma classe média, do sudeste do Brasil, é um programa visto por jovens de diversos grupos sociais. O programa se mantém no ar, sendo um grande atrativo aos jovens<sup>55</sup> e até para as crianças porque consegue estabelecer habilmente fortes relações “com a esfera da cotidianidade” (OLIVEIRA, 2005) e com “modos de endereçamento” que, segundo Coutinho (p.1, 2008):

podem ser definidos como um evento, uma posição física estabelecida além do produto e de seu receptor, formada entre o texto do filme/programa e a experiência e o lugar de vida do espectador, um lugar social. Esta teoria, muito mais complexa do

---

<sup>54</sup> Conforme Oliveira (2005), *Malhação* não se enquadra no gênero telenovela porque ultrapassa os “150 capítulos regulares de uma novela; tem conflitos que duram em média duas semanas, permanecendo constantes os conflitos e tramas maiores e o elenco muda de acordo com a saída de alguns atores e atrizes (inclusive os integrantes das tramas centrais), o que seria impensável em uma telenovela, em que a trama gira em torno dos personagens principais, permanecendo esses do início ao fim” (p.9).

<sup>55</sup> É apontado como um dos ícones da Rede Globo por ter em vários momentos discutido temas polêmicos, contribuindo para forjar a imagem de um canal compromissado e preocupado com questões sociais.

que o simples estabelecimento de públicos-alvo, segundo Elizabeth Ellsworth (2001), parte do pressuposto que para que um espectador verdadeiramente se envolva, se deixe levar por um filme/programa é necessário que estabeleça uma relação com o que vê. Relação esta que passa, invariavelmente, pela emoção. Os modos de endereçamento atingem uma parte do sujeito que não é racional, tampouco consciente, e que faz parte da posição do sujeito no mundo, do lugar que ele ocupa ou pensa que ocupa, ou ainda, que ele gostaria de ocupar.

Dessa forma, ainda segundo Coutinho (2008), não é especificamente o interesse pelas histórias relatadas no folhetim que atraem os jovens - até porque o programa está no ar há quinze anos, e as histórias, as motivações, caracterização dos personagens, são bastante previsíveis -, mas certos modos de endereçamento, que atingindo não a razão, mas a emoção,

parecem tocar em alguns sujeitos/receptores a posição que gostariam de ocupar no mundo, o desejo de fazer parte do que vêem, de integrar esse universo onde ser adolescente é ser belo, bem sucedido, feliz, realizado, sem problemas reais, apenas com obstáculos a serem transpostos. O jovem de *Malhação* representa a realização simbólica de um sonho, de atender, nas cenas do programa, desejos materiais e emocionais de quem assiste. (COUTINHO, 2008, p.9).

O sonho almejado, transposto pelo referido programa se refere à inserção no mundo do consumo, em que ser é estar inserido. Entretanto, além do que já foi exposto acima, torna-se relevante elencar um elemento em particular que articula-se ao objeto em questão, trata-se da forma como o programa aborda as questões sociais, veiculando informações que possibilitariam aos telespectadores perceber processos sociais, por conseguinte talvez compreender a relação presente/passado/passado/presente. No entanto, quando as questões de cunho social são discutidas, perpassam exclusivamente pela superficialidade, servindo somente como pano de fundo para as histórias padronizadas (romances, namoros, intrigas e outros), passando a idéia do conformismo, mesclada com a descaracterização dos conflitos existentes na sociedade brasileira. A esse respeito Coutinho (p.12, 2008) afirma que no programa *Malhação*:

O ponto chave é estabelecer condutas politicamente corretas dos que estão em posição privilegiada (estética ou economicamente) e estimular a auto-aceitação dos outros à sua condição "inferior". A mensagem é simples: deve-se tratar todos de forma igual, ainda que não o sejam. Então ficará tudo bem. A informação sem lastro, veiculada na televisão, com sua linguagem instantânea e fragmentada, esvaziada de historicidade, de causas e efeitos, torna fácil substituí-la por outra mais atual, em um fluxo contínuo. Frases prontas, cheias de lições de moral e modelos de conduta, reafirmam papéis sociais de meninos e meninas dentro da sociedade.

Assim sendo, podemos constatar que o programa mais assistido pelos alunos do CMEEM, tanto quanto pelos alunos das outras escolas – além de todos os dispositivos

contidos, que denotam aspectos da realidade brasileira e ao mesmo forjam essa realidade e o que os jovens pensam sobre ela– é um programa cujo conteúdo é eminentemente presentista, pautado na proeminência do aqui e do agora, que não contribui para que esses alunos pensem sobre o passado.

O segundo programa, TV Globinho, foi transmitido pela Rede Globo desde 1977, tendo sido interrompido em 1983, voltando a ser exibido em 2000 até os dias de hoje, alternando-se de segunda a sábado, somente aos sábados e atualmente é exibido de segunda a sábado, sempre pelas manhãs. Em sua primeira fase de exibição, o programa tinha um caráter bastante educativo<sup>56</sup>, alternando entretenimento com reportagens direcionadas para as crianças. Atualmente o programa mantém um novo formato, apenas de apresentação de desenhos animados, todos estrangeiros. Em consonância com nossa pesquisa, vamos nos deter na sua fase atual.

Diferentemente da sua primeira fase, em que a apresentadora era uma jornalista, com estudos em Educação<sup>57</sup>, o programa TV Globinho atualmente tem vários apresentadores, todos jovens, vestidos com roupas de “adolescentes estilizados” que se alternam semanalmente e anunciam os desenhos animados ou episódios de pequenas séries, em sua maioria, americanos e japoneses. Não há nenhum tipo de interação, como cartas, emails entre os telespectadores e os apresentadores, e o programa é intercalado com intervalos comerciais altamente recheados com produtos para o consumo infantil, que vão de alimentos, calçados a brinquedos.

Primeiro há que se destacar que os desenhos são bastante atrativos, pelo seu visual e ingredientes de humor e aventura que, com certeza, atraem o público infanto-juvenil. Os desenhos e séries têm uma rotatividade, em determinados períodos alguns saem, sendo substituídos por outros. Apresentamos os desenhos localizados por nós, na fase de coleta e análise<sup>58</sup>, por ordem de exibição e seguidos dos nomes dos estúdios que os produzem, assim temos: *Os pingüins de Madagascar* (Nickelodeon / DreamWorks); *O Homem de Ferro*; *Três Espiãs demais* (Marathon Production); *Bob Esponja* (Nickelodeon) ; *Mickey e Donald* (Disney); *Zach e Cody, gêmeos a bordo-* seriado (Disney); *Os simpsons* (FOX).

Esses desenhos e a série têm, em sua maioria, um componente humorístico permeando as histórias. Alguns são desenhos com características “futurísticas” (*O Homem de Ferro*; *Três Espiãs demais*), em que a ficção é realçada pela existência de aparelhos tecnológicos

<sup>56</sup> A este respeito ver pesquisa de Ruberti, Sampaio-Ralha, Ibarra (1999) que faz um comparativo entre as duas fases de exibição do programa.

<sup>57</sup> A apresentadora era a jornalista Paula Saldanha.

<sup>58</sup> Entre os meses de maio a setembro de 2010.

altamente avançados, utilizados pelos personagens. Consoante com a ideia de que os desenhos e a série propagandeiam valores, formas de ética, padrões de comportamento - discussão que não pretendemos desenvolver nesse momento -, ressaltamos que os desenhos e seriados exibidos atualmente no programa TV Globinho enfatizam, basicamente, o tempo presente, ou um tempo fictício, perpassado pelo presente ou futuro.

#### **4.3.3 Os programas citados: faixa indicativa e assuntos**

Como anunciamos antes, a princípio, consideramos que os alunos assistiam prioritariamente a TV aberta, embora não descartávamos a possibilidade de encontrarmos indicações a programas da TV a cabo. Pelas respostas, confirmamos que os alunos das duas escolas públicas, CMEEM e Colégio Estadual Artur Seixas, assistem somente a programas da TV aberta. Em contrapartida, há uma grande recorrência aos programas de TV a cabo, ou por assinatura, entre os alunos do Educandário Juvêncio Terra (privada). Se considerarmos que as duas primeiras escolas são públicas e que a segunda é privada, poder-se-ia aceitar a premissa de que os alunos da escola particular, por uma questão econômica, têm acesso a uma programação distinta da que é vista pelos alunos da escola pública, que indicaria mais possibilidades de acesso a uma programação televisiva de conteúdo educativo, apropriado para suas idades. Contudo, não significa que os alunos que veem TV a cabo preferiram necessariamente os programas educativos, pois, como vimos no Quadro 1, há citações de programas como *“Pânico na TV”*, cuja faixa indicativa é 14 anos, o que significa que não é um programa adequado para a faixa etária desses alunos, cuja maioria tem entre 11 e 12 anos.

Também podemos observar que o sexo e a idade aparecem como variáveis significativas. No CMEEM, as meninas gostam mais das telenovelas e os meninos assistem mais jogos de futebol e outros programas de esporte. Por outro lado, tanto meninas como meninos, principalmente do CMEEM e do Colégio Estadual Artur Seixas, pelo número de citações, preferem os programas infanto-juvenis. Todavia, percebemos, também, que embora os programas infanto-juvenis prevaleçam, há citações de programas de conteúdo adulto, o que, por sua vez, suscita a análise da faixa etária indicada pelos programas.

A respeito da faixa indicativa classificatória de idade prevista para cada programa, chamou-nos atenção que tanto os alunos do CMEEM quanto os alunos do Colégio Estadual

Artur Seixas veem programas de classificação LIVRE59 ou 10 ANOS (inadequados para crianças abaixo de 10 anos), significando que são permitidos para crianças e adolescentes com idades entre 12 e 13 anos, faixa etária da maioria dos alunos pesquisados nessas escolas. Todavia, entre os alunos do Educandário Juvêncio Terra, escola privada da zona urbana, cujas idades variam entre os 11 e 12 anos, embora também vejam programas de classificação LIVRE, observa-se uma incidência de programas com classificação 14 ANOS (inadequados para menores de 14 anos) como: “*CSI- Investigação Criminal*” e “*Pânico na TV*”, o que indica que esses alunos estão assistindo a programas inapropriados para suas idades.

Quanto aos conteúdos dos programas, os alunos parecem ter claro do que tratam. No CMEEM, as respostas mais recorrentes foram: “*diversão e brincadeiras*”, “*muitas coisas interessantes*”, “*adolescentes*”, “*namoro*”, “*romances*”, “*ação*”, “*esporte*”, “*gincana*”, “*coisas engraçadas*”. De certa forma, são respostas coerentes com os assuntos tratados pelos programas e com a idade, embora tenhamos encontrado, entre os alunos do turno vespertino do CMEEM, alunos com dificuldade na escrita, mesmo entre os que estão com idade acima dos 12 e 13 anos da faixa pesquisada, os quais tivemos que nos esforçar para entender a formulação das respostas. Esse dado também se verifica nas outras duas escolas? Com certeza, pois obtivemos também respostas coerentes sobre os assuntos dos programas citados pelos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas, a exemplo de: “*comédia*”, “*famosos*”, “*esportes*”, “*adolescentes que estão se formando*”, “*romance*”, “*racismo*” e “*amor*”. E exemplos de respostas dos alunos do Educandário Juvêncio Terra: “*ação*”, “*adolescentes*”, “*humor*”, “*comédia*”, “*entretenimento*”, “*coisas que acontece no esporte (sic)*”, “*mortes que precisam saber quem matou (sic)*” e “*amigos, escola, amor*”.

De fato, os programas assistidos, em geral visam entretenimento e distração. É o caso das novelas, filmes, desenhos animados, os quais apelam muito para a emotividade. Possuem, essencialmente, o “dispositivo pedagógico” teorizado por Fischer (2002), que produz e faz circular valores, reafirma posições, relações de poder, à medida que “trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos”. (FISCHER, 2002, p.153).

---

<sup>59</sup> Não queremos adentrar na discussão sobre os critérios de classificação dos programas, mas vários deles tem aspectos que não deveriam permitir classificá-los como LIVRE.

#### 4.3.4 Os programas mais assistidos e o tempo

Qual a relação dos programas assistidos com a temporalidade? Permitem-nos, de algum modo, relacionar passado e presente? Ou, ao contrário, sugerem a ideia do presentismo? Assim, em nossa última questão da enquete, pedimos aos alunos para localizar qual a relação entre os conteúdos dos três programas favoritos e o tempo em que os mesmos se desenrolavam. Pedimos que respondessem “a que tempo pertencia o assunto do programa”, fornecendo-lhes as seguintes opções: “Presente”, “Passado”, “Futuro” ou “Não sei”, pedindo que assinalassem a alternativa que consideravam mais correta. Apresentamos a porcentagem de respostas das turmas de cada escola.

Mais da metade das respostas dos alunos do CMEEM (aproximadamente 57,2%) como a maior parte das respostas dos alunos do Colégio Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra (cerca de 69,7% e 86,2% respectivamente) apontaram que os programas tratavam do tempo presente. De fato, resguardada pouquíssimas exceções, a maior parte dos programas citados se refere ao presente, embora não aparentem uma relação direta com qualquer temporalidade, ou seja, como destaca Bordieu (1997, p.141), retratam uma visão “visão des-historicizada e des-historicizante, atomizada e atomizante” que “produz uma representação do mundo prenehe de uma filosofia da história”. Confirmam, também, a essência da instantaneidade e simultaneidade na qual se baseia a narrativa da mídia televisiva (MARTIM-BARBERO, 2001).

E de fato, algumas respostas dos alunos do CMEEM (cerca de 17,7%) demonstraram a dificuldade dos alunos em reconhecer qual era o tempo a que os programas que assistem se referiam, afirmando não saber identificar, ou confundindo programas que se referem ao presente com o passado ou com o futuro, ou não respondendo. Em todos os programas a seguir, os conteúdos referem-se ao presente. No entanto, esses alunos do CMEEM responderam: “*Bom dia e Cia*” (Passado); “*Melhor do Brasil*” (identificado com futuro e passado); “*Domingo Legal*”(Futuro), “*Globo Esporte*” (Futuro); “*Futebol*” (Futuro); “*Domingão do Faustão*”(Futuro); “*Video Game*” (Futuro); “*Tudo é possível*” (Futuro); “*Eliana*” (Futuro); “*Malhação*” (Futuro e passado); “*Escrito nas estrelas*” (novela- citada 2 vezes como Futuro); “*Didi quer ser Criança*”(Filme- Passado) “*Os Mutantes*” (novela, passado e futuro). No caso específico da Novela “Os Mutantes”, é compreensível porque, possivelmente, por ser uma ficção científica, tenha ocasionado uma dificuldade para o aluno identificar sua temporalidade, fazendo que fosse remetida para o passado e futuro. No entanto,

entre os outros programas o que teria ocasionado os equívocos de compreensão? Talvez a própria ficção, a fragmentação, atomização, instantaneidade e simultaneidade que marcam mesmo os programas cujo conteúdo trata do presente, trazendo uma confusão no entendimento da temporalidade contida nesses programas. Essas dificuldades também são apresentadas nas respostas de alunos do Colégio Estadual Artur Seixas e também do Educandário Juvêncio Terra (cerca de 14,5% e 6,8%, respectivamente). O que nos leva a concluir que esse empecilho em perceber relações entre passado e presente/presente/passado de fato está implícita nos conteúdos de programas televisivos que os alunos veem cotidianamente e que muitas vezes as relações temporais aparecem de forma aleatória, superficial, ou seja, as narrativas presentes nesses programas pouco contribuem pra o entendimento da relação conteúdo e tempo.

Em todas as turmas das escolas pesquisadas os alunos assistem a poucos programas de época, com exceção ao seriado *“Todo mundo odeia Cris”*<sup>60</sup>. Embora tenhamos encontrado também outras raríssimas exceções entre os alunos do Colégio Estadual Artur Seixas aos quais citaram os programas: *“Arquivo Record”*, *“Sinhá Moça”* e *“Cata Lendas”* (citados apenas uma vez cada)<sup>61</sup>, *“Discovery Channel”* e *“Filmes”* (citados apenas uma vez cada um)<sup>62</sup> assistidos pelos alunos do Educandário Juvêncio Terra.

Por outro lado, da mesma forma que detectamos em todas as escolas alunos que têm dificuldade em identificar que determinados programas se referem ao presente, há também alunos tanto do CMEEM (4 alunos) quanto no Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra (3 e 2 alunos, respectivamente) que, apesar das já tão poucas citações a programas de época, não conseguem perceber que o seriado *“Todo mundo odeia Cris”*, assistido por eles, trata de um passado recente (anos 80).

Esses dados reafirmam nossa previsão de que esse é um processo que atinge a todos os alunos do Ensino Fundamental, ou seja, tanto aos pertencentes a grupos com menos ou mais condição econômica e que conseqüentemente frequentam a escola pública, municipal ou estadual, nas zonas rural e urbana, ou aqueles que estudam em escolas privadas. O fato é que quase não têm acesso a informações sobre o passado, sequer recente, por meio da imagem televisiva, de modo que mesmo quando veem algum programa chamado de época, tendem a apresentar certa dificuldade na identificação temporal do mesmo. Na verdade, a

---

<sup>60</sup> Exibido diariamente pela Rede Record de Televisão.

<sup>61</sup> Vide quadro n.º 1

<sup>62</sup> Idem.

presentificação contínua marca o conteúdo televisivo, como afirmam Sampedro & Baer (1997):

A mediatização da memória – sua crescente dependência do eco midiático – leva uns efeitos ambivalentes, que começam com a descontextualização e perda de referentes históricos precisos. O presentismo impregna toda evocação midiática do passado, transformando o tempo histórico em atualidade periodística ou novo produto cultural (p. 97, tradução nossa).

Assim sendo, as abordagens televisivas sobre o tempo passado ou mesmo presente aparecem como descontextualizadas, desvirtuadas e superficiais. Desta forma, não é surpreendente que esses alunos não consigam identificar quaisquer traços do passado que possam aparecer nos conteúdos desses programas. Portanto, a convivência desses alunos com informações sobre o passado não passa pelo contato com o universo televisivo.

Ademais, pela instantaneidade e presentismo dos seus conteúdos, os programas assistidos pelos alunos também não contribuem para a constituição de uma *memória histórica*, se pensarmos nesta também como a mobilização de registros do passado, armazenados pelos meios de comunicação de massa e que participam na re-atualização das memórias (SÁ,2007).

Estaria ocorrendo a incidência do que é denominado de “presentismo”, conforme apresentamos anteriormente, e qual a sua incidência sobre os alunos considerando a imediatividade dos conteúdos contidos nos gêneros televisivos vistos por eles, cuja maior parte reconhece-os como pertencentes ao presente, ou até mesmo entre aqueles que tiveram dificuldade em localizar o tempo nos programas? Como isso se articula à percepção do tempo histórico e ao saber histórico escolar?

O espaço onde esses meninos e meninas têm acesso ao conhecimento histórico é a sala de aula. Todavia, como já mencionamos antes, o tempo em que professores e alunos estão juntos, é pouco, quando confrontado com o número de horas que os alunos passam diante da programação televisiva - aproximadamente quatro horas e meia diárias, contra duas horas e meia semanais nas duas escolas públicas; já na rede privada o número de horas/aula é menor, ou seja, uma hora e quarenta minutos<sup>63</sup> por semana. A inserção e a prevalência cotidiana da mensagem televisiva, mostrada pela contradição entre a quantidade de horas que os alunos

---

<sup>63</sup> Nas redes públicas municipal e estadual as aulas são distribuídas em três aulas semanais de 50 minutos cada uma. Na rede privada os alunos tem 2 aulas de história por semana.

estão na escola e o tempo em que veem TV, indica que de fato os alunos têm mais acesso a informações televisivas que não têm a finalidade de trabalhar com o conhecimento, com a produção sistematizada de saberes ou com temporalidades que se relacionam, mas sobretudo com a informação momentânea.

Sobre a relação da mídia televisiva com o tempo, Martim-Barbero (2001) certifica:

Em lugar de trabalhar os acontecimentos como algo que sucedem em um tempo largo ou pelo menos mediano, os meios apresentam os eventos sem nenhuma relação entre eles, numa sucessão de eventos sobre o que aí há de redundância como sintoma do autismo de que falava antes e ao que cada acontecimento acaba excluindo o anterior, dissolvendo-o, e impedindo-nos de estabelecer verdadeiras relações entre esses. (p.2).

Assim, a mídia televisiva comparece no desgaste dos papéis da memória e da história, quando na sua intencionalidade e operacionalidade está essencialmente a escolha pelo presente, refletindo no trato superficial do passado. Por conseguinte, como situar essa mesma discussão sobre o tempo, à luz dos dois programas mais assistidos, *Malhação* e *TV Globinho*?

Já mencionamos anteriormente que *Malhação* é um programa que pauta exclusivamente o tempo presente, em que a vida dos jovens versa pela agenda do imediatismo. Por outro lado, é interessante que o formato dos desenhos e séries mostrados pelo programa *TV Globinho*, é, em sua totalidade, de origem estrangeira, os quais em nada favorecem que os telespectadores tenham qualquer tipo de conhecimento sobre a realidade cultural do Brasil, ou de sua região, ou do seu Estado. Os lugares, os acontecimentos mostrados se desenrolam perpassando uma outra realidade que não é a de quem assiste. Visto que os telespectadores desse programa estão em processo formativo, compartilhamos da ideia de que o conteúdo presente nos desenhos e séries é um tanto evasivo com relação ao tempo e o espaço, podendo ocasionar o que Eco (1993) assinalou como uma espécie de rejeição à história.

Portanto, verifica-se claramente o presentismo nos conteúdos dos dois programas mais assistidos, *Malhação* e *TV Globinho*, ambos essencialmente tratam-se do tempo presente ou um presente fictício, irreal, não permitindo que os alunos possam perceber relações presente/passado e associá-lo à realidade em que vivem, reforçando uma temporalidade, como aponta Santiago (2008) que prima pelo “aqui e agora”.

#### 4.3.5 Que Memória os alunos estão construindo a partir da TV?

A programação mais assistida pelas turmas das três escolas estudadas indica, como prevíamos, que os alunos - representantes de pelo menos dois grupos sociais (menos ou mais abastados), os quais embora tenham modos de vida que se distinguem - estão expostos a visões de mundo que os aproximam por meio de programas televisivos.

Nesse sentido, poderíamos dizer que há uma “memória coletiva” comum a grupos escolares da mesma idade, que possivelmente esteja sendo formada por meio das mensagens televisivas efetivas dos programas, vistos de forma intensiva por quase todos os alunos. Poderíamos afirmar que está ocorrendo ou formando-se uma memória de grupo midiática ou mediatizada?

Seria difícil falarmos de memória *mediática* ou *mediatizada* nos casos em estudo, uma vez que essas supõem, segundo Sampredo e Baer(2003), a representação simbólica e narrativa sobre o passado, difundida pela mídia, e no caso há na verdade uma presença massiva de programas vistos que tratam quase exclusivamente sobre o presente e ainda assim de forma fragmentada.

Também teríamos dificuldade de falar da formação de uma *memória de massa* por meio da programação assistida pelos alunos, tanto do CMEEM, quanto das outras duas escolas, se consideramos que do ponto de vista teórico esta corresponderia à mediação dos meios de comunicação de massa para o compartilhamento de memórias coletivas, pessoais e comuns, em discussões de interesse coletivo, públicos. *As memórias de massa*, teorizadas por Jodelet (1992, *apud* SÁ, 2007) implicam a participação dos meios de comunicação de massa na construção de memórias voltadas para “o desenvolvimento da responsabilidade coletiva e a mobilização em favor da defesa dos direitos humanos” (JODELET,1992, *apud* SÁ,2007, p.294) e os conteúdos dos programas versam quase que exclusivamente sobre o presente e de forma bastante fragmentada ou permeada pela ficção.

Assim, quiçá o conceito de *memória comum* nos faculte essa aproximação problematizado por Lavabre (1994 *apud* SEBARES, 2008), esse conceito é compreendido como o que integra a memória e traços do passado vividos conjuntamente. Já para Sá (2007):

Esta categoria, tomada de Jedlowski (2000), designa as lembranças que são comuns a conjuntos mais ou menos amplos de pessoas que não se mantêm necessariamente em interação e que, portanto, não chegam a discuti-las ou a elaborá-las coletivamente. As memórias comuns podem ser vistas como coleções de muitas memórias pessoais acerca de um mesmo objeto, construídas independentemente

umas das outras. Por força de sua participação comum em dado período histórico, em dada configuração cultural ou em dado estrato social, tais pessoas teriam sido expostas aos mesmos fatos, às mesmas informações, aos mesmos gostos, etc., e deles guardariam aproximadamente as mesmas lembranças.(p.293,2007).

Desse modo, esse conceito nos auxilia a pensar que tanto os alunos do ensino fundamental, na faixa etária, em geral, dos 12 aos 13 anos do CMEEM, escola da zona rural, quanto os alunos das outras duas escolas, localizadas na zona urbana, estão formando suas memórias, com parâmetros comuns, em que a televisão atua ampliando e homogeneizando memórias, deixando pouco espaço para a “elaboração coletiva” (SÁ,2007).

Como já observamos anteriormente, os dois programas mais assistidos pelas duas turmas do CMEEM são o folhetim “*Malhação*”, e os programas infanto-juvenis como a “*TV Globinho*”, ambos exibidos pela Rede Globo, além de outros como “*Bom dia e Cia*”, exibido pela Rede Record. Mas é “*Malhação*” o programa mais assistido, principalmente entre a turma do matutino do CMEEM e as turmas das outras duas escolas. Significando que mesmo os alunos destas escolas vivendo realidades distintas, há elementos de sua formação que estão se constituindo pelos mesmos mecanismos, dispositivos, interferindo também em instâncias da formação da memória coletiva e social.

A *memória midiática, de massa* ou *histórica*, visto como apontamos acima, compactua com a ideia da mídia relacionando-se de alguma forma com o passado, seja criando uma narrativa sobre este, seja invocando o papel social da memória, dos registros sobre o passado coletivo. No entanto, percebemos que os alunos veem poucos programas de época, visto que estes ocupam pouco espaço na TV. Assim sendo, os conteúdos dos programas mais assistidos além de fomentarem uma concepção presentista de tempo, estão participando da constituição<sup>64</sup> de uma memória que se aproxima muito mais do conceito de *memórias comuns*, pois, embora façam parte de grupos distintos, os alunos do CMEEM, escola pública da zona rural, estão recebendo as mesmas informações midiáticas sobre estética, valores, moda, normas de consumo, formas de lidar com a temporalidade, que os alunos do Colégio Estadual Artur Seixas, escola pública da zona urbana e dos alunos do Educandário Juvêncio Terra, escola privada.

---

<sup>64</sup> Utilizamos o termo “constituição”, porque os sujeitos investigados ainda estão em formação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o desenvolvimento do pensamento histórico é percebido pelos alunos do ensino fundamental, portanto, alunos em idade de formação, diante de uma realidade que sofre a incidência constante do imediatismo da imagem televisiva, atuando sobre a memória e propagando um presentismo que iguala o tempo passado e o presente? A nossa pesquisa evidenciou que o fenômeno possui várias faces e é permeado por contradições.

Quando falamos em alunos, sabemos que aí estão presentes muitas dimensões, então passamos a considerar na pesquisa, tanto os alunos que vivem na chamada zona rural, quanto os alunos da zona urbana. Trata-se de sujeitos pertencentes a grupos distintos, mas compartilham o mesmo momento histórico. Do ponto de vista da denominação de períodos históricos, percebemos uma incidência maior de dificuldades demonstradas pelos alunos pertencentes à escola do campo. Isso nos indica que os alunos da zona urbana estão processando o conhecimento histórico com mais facilidade que os alunos da zona rural? Não necessariamente. De um modo geral, percebeu-se, sobremaneira, que os alunos, de todas as escolas, lembram-se com muito mais facilidade daquilo que é momentâneo, permitindo-nos inferir a existência de um imediatismo que permeia a construção das lembranças e esquecimentos e, portanto, participa da constituição de uma memória acerca dos conteúdos históricos que são estudados.

Tornou-se visível, a existência de uma compreensão geral que associa os objetivos da história ao entendimento do passado e do presente das sociedades. No entanto, percebe-se também que esta compreensão se apresenta como bastante difusa e evasiva, expressa por meio das dificuldades na localização temporal de conteúdos, ou melhor, na localização cronológica de períodos históricos. A pesquisa constata que não é um problema apenas de alunos que estão no campo, mas também de alunos da zona urbana, tanto na rede pública como na rede particular.

A nossa pesquisa confirma que a inserção da imagem televisiva no cotidiano dos alunos é evidente, tanto na vida dos alunos da escola do campo, quanto dos alunos que vivem na zona urbana, ou seja, de alunos que pertencem a grupos distintos, e, de certa forma, compete com a construção do conhecimento histórico escolar. Como constatado, os alunos dedicam muitas horas de exposição à televisão e a uma programação que não contribui para pensar, ou construir a ideia do passado histórico, coletivo, muito pelo contrário, é quase sempre voltada para um presente auto-referente. Assim, podemos afirmar que há realmente

um forte presentismo propagado pela mídia televisiva, contido, em especial na programação assistida por esses sujeitos em formação.

Poderíamos dizer que, ao evocarmos o papel da mídia televisiva na construção e reatualização das memórias, a programação assistida contribui para a formação de *memórias comuns*, à medida que propagam não um discurso sobre o passado, mas valores, ideias, noções estéticas, versadas, sobretudo, no presente, e, que pelo próprio alcance midiático, acabam se estendendo a grupos distintos. Isso equivale a dizer que tanto os alunos do campo, como os alunos da zona urbana, da escola pública ou mesmo privada, estão compartilhando de situações comuns vividas ou aprendidas por meio das mensagens televisivas.

Nesse sentido, a relação entre o saber histórico escolar, imagem televisiva e sua articulação com a memória, não pode ser desconsiderada quando recai sobre a formação do pensamento histórico, se transformando em um mecanismo sobre o qual os alunos estão construindo uma ideia de passado.

A escola, sem dúvida, é fundamental para a construção do entendimento sobre o que tem sido o tempo histórico propriamente dito. Como vimos, os alunos estudados estão em fase de formação e, percebe-se que, tanto o conhecimento histórico, quanto as noções de tempo histórico estão se constituindo. Entretanto, esta constituição precisa transpor alguns obstáculos, dado ao estágio de vida dos alunos para acompanhar a ideia de temporalidade histórica, que também sofrem os reflexos da realidade imediatista que os rodeia. Além disso, muitas vezes as compreensões que têm sobre a disciplina História é apresentada por eles, ora como reflexão, ora vista, quase sempre, como pura memorização.

Os fortes indícios da inserção da imagem televisiva no cotidiano desses alunos sugerem que esta não está contribuindo para a ideia de que a formação da humanidade seja lastreada sobre um passado, mas, ao contrário, reforça a concepção de um presente que auto referencia-se, bem como uma memória comum, perpassada pelo presente. Mas isto não quer dizer não detectou-se referências a uma passado coletivo.

Embora o presentismo seja uma referência detectada mesmo nas relações cotidianas dos alunos, quando eles, possivelmente, estão formando memórias pessoais que dizem muito sobre o presente vivido por todos eles, também percebe-se um conhecimento elementar do passado dos grupos aos quais pertencem os alunos, da mesma faixa etária, que receberam dos seus antepassados uma memória herdada sobre o passado vivido por eles. Desse modo, é que se revelou uma memória coletiva, herdada, referenciada no relato dos avós para descrever o passado, expondo distinções de ordem social, econômica e cultural e até geográfica que caracterizam a pertença ao grupo. Nesse sentido, parece que a ideia do passado coletivo é

constituída muito mais pelo contato com os mais velhos, especialmente os familiares. E por enquanto, mesmo que esse passado não possa ser localizado cronologicamente, ele é utilizado para criar a diferenciação entre o tempo passado e o tempo presente.

A nossa preocupação se relaciona com a dificuldade dos alunos acompanharem a disciplina História, entenderem sua importância e legitimidade. Isso nos conduziu a observar a realidade e ver que os alunos estavam imersos em um cotidiano cada vez mais visto a partir do mundo televisivo, muitas vezes superficial, quase sempre carregado de conteúdos imediatos que privilegiam o presente em detrimento do passado. Além disso, cada vez mais, os nossos alunos têm pouca oportunidade de conviver com seus pares mais velhos, “pais, avós”, em função do labor da vida cotidiana dos adultos e deles mesmos. A dificuldade dos alunos para pensar historicamente, tudo indica, estaria relacionada com este contexto e seria produto deste processo. Na nossa pesquisa, evidenciamos essa realidade e observamos que, além disso, o saber escolar aparenta ser distante, formal, pouco profundo, e os alunos parecem não sentir falta desse conhecimento.

Os cursos de licenciatura, particularmente os de História e Pedagogia, o Ministério Educação, professores, alunos, acadêmicos, enfim, todos os envolvidos com a educação, precisam observar que há uma realidade em curso, uma forte interferência da mídia televisiva, entre outros meios eletrônicos, que precisam ser considerados perante a sua inserção cotidiana na vida dos jovens e sua função como “difusora” de informações.

Advogamos pelo fim da televisão? Ao retrocesso no tempo em que a mesma sequer existia ou pela abolição do seu contato com os jovens? De forma nenhuma, até porque, como já se discutiu neste trabalho, a imagem televisiva faz parte da vida das sociedades modernas, é produto e produtora dessas sociedades, seja como veículo de informação ou entretenimento, podendo também ter uma função instrutiva. Já apontamos também que a imagem televisiva pode propagar memórias, quiçá possa também contribuir para a construção de uma memória sobre o passado que possibilite o encontro com uma narrativa sobre a história a qual conduza a sua valorização ou pelo menos desperte para sua existência social. Acreditamos que sejam pertinentes as reflexões, discussões e proposições que vão nesse sentido. Quanto às inúmeras possibilidades educativas da programação televisiva destinada a crianças e adolescentes no nosso país, cremos que precisariam ser melhor analisadas, inclusive como de certa forma já vem sendo feitas por várias entidades ligadas aos direitos civis e as quais essa pesquisa vem se juntar, mas que ainda estão longe de abarcar os muitos problemas que aí estão envolvidos.

Por fim, como sabemos, um trabalho como este não pode conter em si uma verdade incontestável. E muito embora tenhamos recolhido e analisado os relatos à luz das teorias da

memória, do ensino de História e da imagem televisiva, como todo esforço de pesquisa, este também, evidentemente, deixa muitas lacunas. O fenômeno é demasiado complexo e está exigindo ainda a produção de outros trabalhos que investiguem sobre a construção do saber histórico escolar diante da realidade do presente. Esperamos que nossa pesquisa possa instigar futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e ensino de História: entre o prescrito e o vivido**. Vitória da Conquista-Ba, Brasil (1993/2000). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia: MG.2006.

ALMEIDA, Milton José de. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 269-272, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 16-04-2010.

ALONSO, L. & FALCHINI, A. (editores). **Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didáticos y disciplinares**. Santa Fé-Argentina:UNL, 2009.

ANDERY, Maria A. P. SÉRIO, Tereza M. A. P. A prática, A História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: ANDERY, M .A.(ORG). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1988, p. 402-430.

AROSTEGUI, Julio. **La Historia vivida: sobre la historia del presente**. Madrid: Alianza editorial, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sergio Paulo Rounet. 7.ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998, p.149-161.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão. Seguindo de A influencia do jornalismo e os jogos olímpicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.1997.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: A escola dos Annales, 1929 – 1989**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: 2001.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar. As Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERCADILHO, Lis. Prefácio. In: SCHIMIDT, M. A. BARCA, I.( Orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 1997. p. 229-234.

COUTINHO, Lidia M.A. **Telenovela Malhação e seus modos de endereçamento**. Trabalho apresentado no GT – Comunicação Audiovisual: cinema, rádio, televisão, do Inovcom. In: IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/R10-0388-1.pdf>. Acessado em: 06.Set.2010.

ECO, Umberto. Apontamentos sobre a televisão. In: **Apocalípticos e Integrados**. 5ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993, p.325-362.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29828111.pdf> Acesso: 20.Fev.2010.

FONTANA, Josep. **A História dos Homens**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne M. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sergio Paulo Rounet. 7.ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GEVAERD, Rosi T.F. Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula. In: SCHMIDT, M. A. BARCA, I.( Orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GOMIDE, Paula I.C. **Crianças e adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão**. 2002. Disponível:<<http://www.softsell.com.br/psico/comentarios/ArtigoTV29pg.doc>> Acesso: 19 out. 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor. A Indústria Cultural: O Iluminismo como Mistificação de Massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

JANOTTI, M.L.M. História, Política e Ensino. In: BITENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KONDER, Leandro. História dos intelectuais nos anos cinquenta. IN: FREITAS, M. C.(org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. P.355-374.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. 5ªed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

MARTIM-BARBERO, Jesus. A América Latina e os anos recentes: os estudos da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M.W. (org). **Sujeito: o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense/ECA-USP, 1995, p.39-68.

\_\_\_\_\_. Medios: olvidos y desmemorias. Debilitan el pasado y diluyen la necesidad de futuro. **Revista Etcétera**, 2001. Disponível:<[www.etcetera.com.mx/pag54](http://www.etcetera.com.mx/pag54)>. Acesso: 13.Mar.2010.

**MATTOS, Sérgio. História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política.** 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

**MCLUHAN, Marshall. Visão, Som e Fúria.** In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

MENEGAZ, Camila V. **Dez anos de Malhação: e como fica a adolescência.** Dissertação(Mestrado). Instituto de Psicologia. Programa de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS: Porto Alegre,2006.Disponível:<[www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/000565037.pdf?...1](http://www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/000565037.pdf?...1)>. Acesso: 01, set.2010.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a Compreensão (e Incompreensões) do Tempo na Escola. In: ROSSI, V.LS. ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed. Campinas: Alínea, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. A Televisão como documento. In: BITENCOURT, C. (Org). **O Saber histórico em sala de aula.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a Problemática dos Lugares. (trad).Yara Aun Khoury. In: **Projeto História.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP-Brasil, 1981.

NJAINE, Kathie. **Sentidos da violência ou a violência sem sentido:** o olhar dos adolescentes sobre a mídia. In: Interface-Comunic, Saúde, Educ, v.10, n.20, p.381-92, jul/dez2006. Disponível em<[www.nescon.medicina.ufmg.br/ceabsf/ambiente/modules/biblio\\_virtual/bead/imagem/1001.pdf](http://www.nescon.medicina.ufmg.br/ceabsf/ambiente/modules/biblio_virtual/bead/imagem/1001.pdf)>. Acesso: 03.set.2010.

OLIVEIRA, Eva A. **O cotidiano na tela da TV e a emergência do insignificante na esfera educacional.** Trabalho apresentado no 28º Encontro da Anped. MG: Caxambu, 2005.Disponível: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt16/qt161500int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt16/qt161500int.rtf). Acesso:04.Ago.2010.

PINO, Angel. Tempo Real, Tempo Vivido, Representações do Tempo. In: ROSSI, V.LS. ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed. Campinas: Alínea, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François[et. al ]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.p.130-134.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição:** um apoio ao processo de aprendizagem. In: Psicologia: Reflexão e Crítica.Portugal: Viseu, 2003, 16(1), p. 109-116. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18816111.pdf>>. Acesso: 16.Mar.2010.

RICCI, Alicia. ZURBRIGGEN, María d.R. Los “pibes chorros”: una puerta de entrada para abordar la Historia Reciente. In: In: ALONSO, L. & FALCHINI, A. (editores). **Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didáticos y disciplinares.** Santa Fé-Argentina:UNL, 2009.

ROSSI, V.LS. ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed. Campinas: Alínea, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sobre o campo de estudo da memória social:** Uma Perspectiva Psicossocial. In. [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). 2007

\_\_\_\_\_. **et al . A memória histórica de Getúlio Vargas e o Palácio do Catete.** Estudos de Psicologia, 2008, 13(1), 49-56.

SAMPEDRO, Víctor. BAER, Alejandro. El recuerdo como olvido y el pasado extranjero. Padres e hijos ante la memoria histórica mediatizada. n: **Revista de Estudios de Juventud.** “Número especial: Jóvenes, Constitución y cultura democrática”, Espanha, 2003. p.93-108. Disponível em: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos/downloadatt.action?id=1712679829>

\_. Acesso: 17.Jan.2010.

SANTIAGO, Jesús. **Presentismo e novos modos de relato:** efeitos sobre o sujeito suposto saber. In: Revista Asephallus. Volume III – N. 5-nov. 2007 a abr. 2008.p.89-96. Disponível em: <[http://www.nucleosephora.com/asephallus/numero\\_05/clinica.htm](http://www.nucleosephora.com/asephallus/numero_05/clinica.htm)> . Acesso: 23.nov. 2009.

SANTOS, Miriam Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social.** São Paulo: Annablume, 2003.

SCHAFF, Adam. **História e verdade.** Trad. Maria Paula Duarte. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHIMIDT, M. **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras.** História Revista, Goiânia, V. 14, N. 1, P. 203-213, Jan./Jun. 2009.

\_\_\_\_\_, M. A. BARCA, I.( Orgs). **Aprender História:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SILVA, Kalina V; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 2ªed. São Paulo: Contexto, 2006. p.297.

SILVA, Antonia A. PINA, Maria C. **“Educar para enriquecer”:** o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na bahia (1940-1970). Comunicação apresentada durante o VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto, Portugal, 2008.2008.

SIMAN, Lana. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, V.LS. ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem!** 2ª ed. Campinas: Alínea, 2003.

SOUZA. Marcílio Jr. GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005. Disponível: [www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a05v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a05v31n3.pdf)

[Ana2] Comentário: Observe se ele não já está na página anterior.

Acesso:15.Out.2010.

THIOLLENT, Michel. **Critica metodológica e investigação social e enquete operária**. 3ª edição. Teoria e História. Polis. SP: São Paulo. 1982.

TOURNAY, María L.VEGA, Natalia. Entre la memória y la historia: deslindes conceptuales y cuestiones metodológicas. In: ALONSO, L. & FALCHINI, A. (editores). **Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didáticos y disciplinares**. Santa Fé-Argentina:UNL, 2009.

VIGOSTSKY. L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins-fontes: 2003. p.41-68

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Primeiro grupo de respostas para a primeira questão da enquete – todas as Escolas

<b>CMEEM- Matutino</b>	<b>CMEEM - Vespertino</b>	<b>Colégio Estadual Artur Seixas</b>	<b>Educandário Juvêncio Terra</b>
_eu era mais magro, _Eu era bem pequenininho, _Era gordinha e fofinha, _Eu era muito pequeno, _que eu era muito fofinha, _tudo era diferente em mim, _meu cabelo era loiro, _eu já era esperto, _eu era muito bagunceira, _eu era muito manhosa, _era um tempo passado, _era um tempo passado,	_uma aluna respondeu com texto completamente sem nexó _eu era tão pequeno e hoje estou grande _eu era muito pequena _quando eu falava eu parecia um pica-pau _eu era muito pequenininho _que eu era chata _eu era muito esperta _eu era muito bom de bola _eu era sapeca e brincalhão _que era muito malino _que eu iria ser um menino levado _eu era um menino muito teimoso _eu era muito sapeca (2vezes) _eu era muito bagunceira _eu era atentada _eu brincava muito _eu gostava muito de ir pra escola _eu era bem novinha _eu gostava de ir muito na sua casa _ela era muito velha (sic)	_1 não respondeu _eu era bem fofinho _eu era muito linda _eu desenhava muito bem _eu gostava de pintar _eu era uma garotinha muito esperta _eu podia fazer muitas outras coisas _eu não estudava _eu era mais comportada _eu era um menino de deus _ até hoje eu vou a escola _eu chorava muito _eu era muito gulosa _eu não gostava de chupeta _eu era edemilíco (sic) _comia muito doce _eu gostava muito de viajar _ eu ainda queria ser pequeno _eu chorava muito, viajava muito com eles _que eu passeava muito com eles _eles mim botava pra dormir _era muito bom ter cuidado com o mundo(sic)	_5 não responderam _eu aprontava mais do que hoje _que eu tinha que deixar a mamadeira _eu era muito danado _eu era muito malino _gostava de me vê quando era pequeno

**APÊNDICE B** - segundo grupo de respostas para a primeira questão -\_ todas as escolas

<b>CMEEM- Matutino</b>	<b>CMEEM- Vespertino</b>	<b>Artur Seixas</b>	<b>Educ. Juvêncio Terra</b>
“_era mais difícil para as pessoas”, “_era mais difícil”, “_tudo era mais difícil”, “_as coisas era muito difícil”, “_era muito sofrido”, “_as motos eram caras”, “_não existia celular”, “_não existia telefone” “_era mais sossegado”, “_era muito diferente deste tempo”, “_que era mais difícil pra estudar”,	_tudo era mais difícil _era muito difícil para eles _tudo era muito difícil _as coisas era muito difícil mesmo _não tinha energia _existia muitas coisas que hoje não existe (sic)coisas que não existem mais? _as crianças brincavam mais _era muito bom (2vezes)	_as coisas eram muito difícil _as coisas eram mais difíceis _não havia TV _era tudo mais complicado não tinha TV _era muito bom _não era perigoso _era diferente _era tudo diferente de hoje _as coisas eram diferentes _é bom ter filha mulher pra ajudar	_todo mundo brincava de carrinho de rolimã, gude, etc. _não existia TV _eles não brincavam de video game _os brinquedos eram diferentes _era menos moderno _não havia violência _mais engraçado _era tudo novidade (2vezes) era muito diferente (2 vezes) _casamento era tarde (sic) _o namoro era distante(sic) _podia namorar muito nova _que o namoro era proibido _o ensino das escolas eram diferentes _as escola eram muito rigorosas _as escolas eram rígidas (2vezes)

**APÊNDICE C** - respostas da segunda questão da enquete dos alunos do CMEEM - turnos matutino e vespertino

<b>AFIRMATIVAS</b>	<b>VOCÊ JÁ ESTUDOU ESSE ASSUNTO?</b>	<b>O ASSUNTO ESTÁ TRATANDO DE QUE TEMPO?</b>	<b>A QUE DISCIPLINA PERTENCE ESSE ASSUNTO?</b>
<b>Os primeiros ancestrais do homem surgiram na África, viviam da coleta de frutos e da caça.</b>	Sim - 40 Não-04 Não me lembro direito- 16	Presente - 08 Passado - 45 Futuro- 02 Não sei-04 *um não respondeu	Lingua Portuguesa- 11 História-40 Geografia-05 Ciências-0 Não sei- 01 *2 não responderam
<b>A descoberta do fogo e a invenção da agricultura, há milhares de anos, transformaram a vida dos homens.</b>	Sim- 38 Não-04 Não me lembro direito-14 *3 não responderam	Presente-10 Passado- 37 Futuro-02 Não sei-07 *4 não responderam	Lingua Portuguesa- 10 História-40 Geografia-02 Ciências-00 Não sei-03 *5 não responderam
<b>Egito, Mesopotâmia, Índia e China, foram chamadas de civilizações fluviais, porque surgiram e se desenvolveram em torno dos grandes rios, há cerca de 5mil anos atrás.</b>	Sim - 48 Não-04 Não me lembro direito-07 *um não respondeu	Presente- 09 Passado-46 Futuro-00 Não sei-04 *um não respondeu	Lingua Portuguesa- 12 História-46 Geografia -02 Ciências-00 Não sei-00
<b>-A Idade Média é um período que se inicia com as invasões bárbaras na Europa, no século V depois de Cristo.</b>	Sim-46 Não-05 Não me lembro direito-13	Presente -11 Passado-44 Futuro-02 Não sei-03	Lingua Portuguesa-09 História-48 Geografia-01 Ciências -00 Não sei-00 *dois não responderam
<b>A sociedade que vivia na Idade Média, na Europa, estava dividida entre Clero, senhores feudais e servos.</b>	Sim-59 Não-0 Não me lembro direito-01	Presente-13 Passado-44 Futuro-03 Não sei-0	Lingua Portuguesa-09 História-46 Geografia-0 Ciências-0 Não sei-02 *3 não responderam
<b>As principais religiões que influenciaram na Idade Média, foram o Cristianismo na Europa e o Islamismo na Arábia.</b>	Sim-59 Não-0 Não me lembro direito-0 *um não respondeu	Presente-11 Passado-47 Futuro-0 Não sei-1 *um não respondeu	Lingua Portuguesa -10 História-47 Geografia-02 Ciências-0 Não sei-0 *um não respondeu

**APÊNDICE D** - respostas da segunda questão da enquete Colégio Estadual Artur Seixas - matutino

<b>AFIRMATIVAS</b>	<b>VOCÊ JÁ ESTUDOU ESSE ASSUNTO?</b>	<b>O ASSUNTO ESTÁ TRATANDO DE QUE TEMPO?</b>	<b>A QUE DISCIPLINA PERTENCE ESSE ASSUNTO?</b>
<b>Os primeiros ancestrais do homem surgiram na África, viviam da coleta de frutos e da caça.</b>	Sim - 14 Não- 5 Não me lembro direito- 13	Presente - 1 Passado -27 Futuro- 0 Não sei- 3 *um não respondeu	Língua Portuguesa-8 História-20 Geografia- 01 Ciências-0 Não sei- 02 *um não respondeu
<b>A descoberta do fogo e a invenção da agricultura, há milhares de anos, transformaram a vida dos homens.</b>	Sim-20 Não-02 Não me lembro direito-10	Presente- 7 Passado-23 Futuro-0 Não sei-01 *um aluno não respondeu	Língua Portuguesa- 04 História-23 Geografia-0 Ciências-02 Não sei-02 *um aluno não respondeu
<b>Egito, Mesopotâmia, Índia e China, foram chamadas de civilizações fluviais, porque surgiram e se desenvolveram em torno dos grandes rios, há cerca de 5mil anos atrás.</b>	Sim - 19 Não-05 Não me lembro direito-06 *dois alunos não responderam	Presente- 0 Passado- 23 Futuro-0 Não sei-07 *Dois alunos não responderam	Língua Portuguesa- 04 História-23 Geografia -0 Ciências-0 Não sei-03 *dois alunos não responderam
<b>-A Idade Média é um período que se inicia com as invasões bárbaras na Europa, no século V depois de Cristo.</b>	Sim- 24 Não-02 Não me lembro direito-05 *um aluno não respondeu	Presente -03 Passado-27 Futuro-0 Não sei-01 *um aluno não respondeu	Língua Portuguesa-04 História-26 Geografia-0 Ciências -0 Não sei-01 *um aluno não respondeu
<b>A sociedade que vivia na Idade Média, na Europa, estava dividida entre Clero, senhores feudais e servos.</b>	Sim- 26 Não-0 Não me lembro direito-05 *um aluno não respondeu	Presente-01 Passado- 28 Futuro-0 Não sei-02 *um aluno não respondeu	Língua Portuguesa- 6 História-25 Geografia-0 Ciências-0 Não sei-0 *um aluno não respondeu
<b>As principais religiões que influenciaram na Idade Média, foram o</b>	Sim-27 Não-01 Não me lembro direito-03	Presente-2 Passado-24 Futuro-01 Não sei-02	Língua Portuguesa -01 História-28 Geografia-0

<b><i>Cristianismo na Europa e o Islamismo na Arábia.</i></b>	*um aluno não respondeu	*três alunos não responderam	Ciências-0 Não sei-01  *dois alunos não responderam
---------------------------------------------------------------	-------------------------	------------------------------	--------------------------------------------------------------

## APÊNDICE E - respostas da segunda questão da enquete - Educandário Juvêncio Terra

AFIRMATIVAS	VOCÊ JÁ ESTUDOU ESSE ASSUNTO?	O ASSUNTO ESTÁ TRATANDO DE QUE TEMPO?	A QUE DISCIPLINA PERTENCE ESSE ASSUNTO?
<b>Os primeiros ancestrais do homem surgiram na África, viviam da coleta de frutos e da caça.</b>	Sim -22 Não-02 Não me lembro direito- 05	Presente - 05 Passado -24 Futuro- 0 Não sei-0	Lingua Portuguesa- 05 História-24 Geografia- 0 Ciências-0 Não sei- 0
<b>A descoberta do fogo e a invenção da agricultura, há milhares de anos, transformaram a vida dos homens.</b>	Sim- 27 Não-0 Não me lembro direito-02	Presente-05* Passado- 24 Futuro-0 Não sei-0  *uma respondeu presente e passado	Lingua Portuguesa- 04 História-24 Geografia-01 Ciências-01* Não sei-0 *um marcou ciências e história
<b>Egito, Mesopotâmia, Índia e China, foram chamadas de civilizações fluviais, porque surgiram e se desenvolveram em torno dos grandes rios, há cerca de 5mil anos atrás.</b>	Sim -24 Não-0 Não me lembro direito-05	Presente-3 Passado-26 Futuro-0 Não sei-0	Lingua Portuguesa- 03 História-24 Geografia -0 Ciências-0 Não sei-0 *um não respondeu ** um inseriu Cultura Afro
<b>-A Idade Média é um período que se inicia com as invasões bárbaras na Europa, no século V depois de Cristo.</b>	Sim- 23 Não-0 Não me lembro direito-6	Presente -1 Passado-28 Futuro-0 Não sei-0	Lingua Portuguesa-03 História-24 Geografia-0 Ciências -0 Não sei-0 *dois não responderam
<b>A sociedade que vivia na Idade Média, na Europa, estava dividida entre Clero, senhores feudais e servos.</b>	Sim-25 Não-01 Não me lembro direito-03	Presente-1 Passado-28 Futuro-0 Não sei-0	Lingua Portuguesa-02 História-27 Geografia-0 Ciências-0 Não sei-0
<b>As principais religiões que influenciaram na Idade Média, foram o Cristianismo na Europa e o Islamismo na Arábia.</b>	Sim-21 Não-01 Não me lembro direito-07	Presente-1 Passado-27 Futuro-0 Não sei-01	Lingua Portuguesa -02 História-27 Geografia-0 Ciências-0 Não sei-0

**APÊNDICE F** - respostas da 6ª questão da enquete - Colégio Estadual Artur Seixas e Educandário Juvêncio Terra

Colégio Artur Seixas	Ed. Juvêncio Terra
<p>4 alunos não responderam 28 alunos responderam</p> <p>_do passado que teve antes _a idade média (8vezes) _a mesopotâmia (3vezes) _cidades medievais _Maomé (7vezes) _castelos medievais _os árabes _a Arábia (4vezes) _judeus _Maximilianos _livro sagrado _vidas passadas _da civilização (3vezes) _política _dos europeus (4vezes) _de tudo que os professores nos ensina _do alcorão _islã _me lembro do passado, de Deus, Jesus _Egito (2vezes) _china (2vezes) _Índia _conhece muito mais a história das antigas pessoas que vieram morar e sabem muito mais a sociedade do passado _lâmpião _Adolf Hitler _Rei Arthur _História de tudo um pouco _islamismo (4vezes) _cristianismo (3vezes) _peste negra, uma doença _Roma caiu _clero _feudo _arte românica _sociedade feudal _fazer um curso e pensar no meu futuro _chegada dos portugueses _os feudais _os africanos _os camponeses _senhores feudais _nobres _ancestrais</p>	<p>28 responderam 01 respondeu que não lembrava</p> <p>_Dom Pedro _Idade média (3vezes) _teoria _Egito _Mesopotâmia _Mitologia Grega _principalmente de antigamente _dos nossos ancestrais _Passado (4vezes) _antiguidade (2vezes) _conflitos _coisas que aconteceu que influenciaram nas obras atuais _evolução humana _feudos (2vezes) _homens da caverna (5vezes) _me lembro de antigamente como era _eu lembro de Pedro Álvares Cabral, descobrindo o Brasil, etc. _conflitos de antigamente _Primeiras coisas criadas _preconceito _camponeses (2vezes) _descobrimto do Brasil _ realmente eu não lembro nada _histórias de Reis _Deuses _coisas do passado _Teocentrismo _cleros _servos _Focil(sic) _saber mais dos povos _guerra _luta _histórias de antepassados romanos _nascimento da idade média _nascimento dos estados nacionais _o renascimento _que os nossos antepassados tinham que caçar e plantar para se alimenta _História do passado</p>

**APÊNDICE G** - respostas dos alunos do Colégio Estadual Artur Seixas para a 7ª questão da  
enquete

- \_ *Na Idade Média.* Sobre o Islamismo e o Cristianismo e vida na Idade Média e Arábia.
- \_ *Na Idade Média.* Sobre o Islamismo e o Cristianismo e vida na Idade Média e na Arábia.
- \_ *Sobre a Idade Média.* Sobre os feudais, Egito, os africanos, os camponeses.
- \_ *No ano de 1500.* Chegada dos portugueses.
- \_ *Na Idade Média.* Clero, feudo, Islamismo, arte românica, sociedade feudal.
- \_ *D.C 500.* Roma caiu.
- \_ *Na época de 570.* A História de Maomé.
- \_ *Na época de 570.* A História da Maomé.
- \_ *eu posso, foi na época de 570.* Sobre as histórias de um profeta Maomé.
- \_ *Há 5 mil anos.* Egito, Mesopotâmia, China e Índia.
- \_ *Nos séculos X, IX na idade média.* Me lembro do passado, de Deus, Jesus.
- \_ *VII mais ou menos nesse século.* Cidades medievais, Maomé, castelos medievais, os árabes.
- \_ *No século VII.* Do passado que teve antes.
- \_ *No passado.* Arabia, China, Islamismo, Cristianismo, Maomé, Peste negra uma doença.
- \_ *Não sei, há muito tempo atrás.* Lampião, Adolf Hitler, Rei Arthur.
- \_ *No passado.* Do Alcorão e no Islã.
- \_ *No passado.* A Idade Média e a Mesopotâmia.

**APÊNDICE H** - respostas dos alunos do Educandário Juvêncio Terra para a 7ª questão da enquete

1500- *eu lembro de Pedro Alvares Cabral, descobrindo o Brasil*

*\_Antes de Cristo principalmente- Passado antiguidade, conflitos de antigamente;*

*\_Na Baixa idade Média, quando o rei se desmoronou- Os feudos, camponeses*

*\_Na Idade Média- dos cleros e servos*

*Na Idade Média- Nascimento da Idade Média, nascimento dos estados nacionais, o renascimento etc.*

*\_Na Idade Média- A Idade Média*

*\_A.C- dos nossos ancestrais*

*Passado- Guerra, luta*

*\_Passado- Passado, Facil, saber mais dos povos*

*\_No passado muito longe- Homens das cavernas, história do passado e etc.*

*\_Sim, ocorre no passado- que os nossos antepassados tinham que caçar e plantar para se alimentar.*

*\_ Passado- Homens das cavernas*

*\_Passado- Homens das cavernas*

*\_no passado- Dom Pedro*

*\_Aconteceu no passado, A.C( antes de cristo)-me lembro de antigamente como era.*

*\_No passado bem distante- Passado, homens da caverna, etc...*

*\_Passado- Feudos*

*\_Passado- evolução humana*

*\_Antes de Cristo- Passado, antiguidade, conflitos, coisas que aconteceu que influenciaram nos dias atuais.*

*\_Tudo antigamente- principalmente de antigamente*

*\_Antigamente- Idade Média, mitologia grega*



**- Egito, Mesopotâmia, Índia e China, foram chamadas de civilizações fluviais, porque surgiram e se desenvolveram em torno dos grandes rios, há cerca de 5mil anos atrás.**

- a) Você já estudou esse assunto? Sim ( ) Não( ) Não me lembro direito( )  
 b) O assunto está tratando de que tempo? Presente ( ) Passado ( ) Futuro ( ) Não sei( )  
 c) A que disciplina pertence esse assunto? Língua Portuguesa ( ) História ( ) Geografia ( )  
 Ciências ( ) Não sei( )

**-A Idade Média é um período que se inicia com as invasões bárbaras na Europa, no século V depois de Cristo.**

- a) Você já estudou esse assunto? Sim ( ) Não( ) Não me lembro direito( )  
 b) O assunto está tratando de que tempo? Presente ( ) Passado ( ) Futuro ( ) Não sei( )  
 c) A que disciplina pertence esse assunto? Língua Portuguesa ( ) História ( ) Geografia ( )  
 Ciências ( ) Não sei( )

**-A sociedade que vivia na Idade Média, na Europa, estava dividida entre Clero, Senhores Feudais e Servos.**

- a) Você já estudou esse assunto? Sim ( ) Não( ) Não me lembro direito( )  
 b) O assunto está tratando de que tempo? Presente ( ) Passado ( ) Futuro ( ) Não sei( )  
 c) A que disciplina pertence esse assunto? Língua Portuguesa ( ) História ( ) Geografia ( )  
 Ciências ( ) Não sei( )

**-As principais religiões que influenciaram na Idade Média, foram o Cristianismo na Europa e o Islamismo na Arábia.**

- a) Você já estudou esse assunto? Sim ( ) Não( ) Não me lembro direito( )  
 b) O assunto está tratando de que tempo? Presente ( ) Passado ( ) Futuro ( )  
 Não sei( )  
 c) A que disciplina pertence esse assunto? Língua Portuguesa ( ) História ( ) Geografia ( )  
 Ciências ( ) Não sei( )

**3. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ASSISTE TV?** Todos as tardes e noites( )  
 só de vez em quando ( ) não vejo TV ( )

**4. POR QUANTO TEMPO VOCÊ ASSISTE TV?**

\_\_\_\_\_

**5. FAÇA UMA LISTA DOS TRÊS PROGRAMAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE ASSISTIR:**

- 1º Programa \_\_\_\_\_  
 2º Programa \_\_\_\_\_  
 3º Programa \_\_\_\_\_

**AGORA RESPONDA, COMPLETANDO E DEPOIS MARCANDO COM X A RESPOSTA QUE VOCÊ ACHA MAIS CORRETA:**

a) O 1º Programa fala de: \_\_\_\_\_

**Esse assunto, do programa, pertence a que tempo?** Presente( )Passado ( )Futuro( )  
Não sei( )

**b)O 2º Programa fala de:**\_\_\_\_\_

**Esse assunto, do programa, pertence a que tempo?** Presente( )Passado ( )Futuro( )  
Não sei( )

**c)O 3º Programa fala de:**\_\_\_\_\_

**Esse assunto, do programa, pertence a que tempo?** Presente( )Passado ( )Futuro  
( ) Não sei( )

**6.Quando falamos em assuntos estudados em HISTÓRIA, de que assuntos você se lembra? Escreva AS PALAVRAS que vierem primeiro a SUA mente.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Você pode dizer em que época aconteceram os fatos que você se lembrou?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8ª Na sua opinião, os assuntos que a gente estuda na disciplina História:**

- a) Servem pra gente saber como era a vida das pessoas no passado e pensar sobre a nossa vida no presente ( )
- b) Serve pra gente estudar o passado ( )
- c) Serve para decorar e passar na prova ( )
- d) Não serve pra nada ( )
- e) Não sei ( )