

# **ARTIGOS**



# Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História\*

*Maria Carolina Bovério Galzerani\*\**

## Resumo

A proposta fundamental deste artigo é discutir o conceito de memória – na relação com o de história e de tempo -, com o objetivo de abrir brechas alternativas para a pesquisa em ensino de história. Para tal prioriza, sobretudo, o diálogo com o filósofo Walter Benjamin. Neste sentido, problematiza tendências acadêmicas contemporâneas presentes nesta área de pesquisa, as quais se fundamentam na racionalidade instrumental, e apresenta - a contrapelo destas tendências - experiências de pesquisa localizadas no Grupo “Memória, História e Educação” da Faculdade de Educação - Unicamp.

**Palavras-chave:** memória; história; tempo; pesquisa em ensino de história; Walter Benjamin.

## Apresentando a temática

Início, parafraseando o poeta Pablo Neruda, para lembrar que a cada manhã de nossas vidas podemos fazer do sonho, outro sonho<sup>1</sup>. No que respeita à presente temática – i.é, às pesquisas acadêmicas voltadas para as potencialidades dos conceitos de memória, tempo, história, para o ensino de história – é possível tecer sonhos, reavivar utopias?

No diálogo com o filósofo Walter Benjamin, buscou reatualizar o incidente ocorrido ao anoitecer do primeiro dia de luta da Revolução Francesa em Paris, quando em diversos pontos da cidade, ao mesmo tempo, foram disparados tiros contra os relógios das torres. Tentativa flagrante de paralisar o continuum de um tempo de dominação e instaurar o “novo”. Sabemos que este foi um gesto desesperado de busca de um “novo” tempo, que, de fato, não se concretizou para a grande maioria dos revolucionários, com seus sonhos de um tempo não subordinados ao relógio, ao trabalho, tempos como vida, plena de igualdade, liberdade e fraternidade. Mas, esta é uma outra história.

Na aproximação com este inquietante pensador alemão – que foi também ensaísta, crítico literário, tradutor e ficcionista – podemos, igualmente, encontrar um recurso alegórico de busca, de cesura, de ruptura em relação às práticas dominantes na pesquisa relativa ao ensino de história. Práticas estas presentes no contexto nacional, mas também internacional, no que respeita ao conceito de memória, nas relações com as noções de história, de temporalidade e de educação.

Refiro-me às acepções de memória, em relação às quais proponho que detenhamos os nossos olhares, neste momento. Acepções que apresento como alvo de combate.

Até que ponto visualizamos a memória apenas como conhecimento racional nas pesquisas relativas ao ensino de história? Até que ponto concebemos tal questão apenas como objeto de análise histórico-educacional? Ou seja, até onde a focalizamos como um

campo subordinado, hierarquicamente inferior em relação ao lugar do qual acreditamos provir nosso conhecimento – i.é, a Ciência História e/ou as Ciências da Educação? Ou, ainda, de um outro ângulo, na pesquisa das memórias, dialogamos de fato com as tradições historiográficas e educacionais que elegemos? Como temos enfocado os apagamentos dos outros, dos diferentes – bem como, muitas vezes, os esquecimentos das singularidades espaço-temporais – que preponderam em práticas hodiernas de produção de memórias, de maneira mais ou menos explícita?

Em que medida a concepção de tempo, prevalente em nossas análises, funda-se num olhar dicotômico, que fragmenta as dimensões presente/passado/futuro, olhar que reproduz os ritmos das máquinas – ritmos etapistas, lineares, compartimentalizados, pautados em relações de causa/consequência? Em que medida a visão de tempo, que colocamos em ação nas pesquisas, consegue trazer à tona as tensões, as ambivalências, as diferenças incomodativas dos sujeitos pesquisados, bem como suas relações com as nossas próprias vivências - enquanto sujeitos produtores dos conhecimentos acadêmicos? Neste sentido, tem preponderado a tendência de lidar com o tempo como categoria desconectada das experiências vividas?

Em outros termos, como temos enfrentado as tendências culturais relativas às memórias, dominantes na contemporaneidade? São tendências prevalentes na alta modernidade (GIDDENS, 2002), ancoradas na racionalidade instrumental, técnica, as quais, muitas vezes, vêm sendo naturalizadas, cristalizadas também nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos. São práticas totalitárias apresentadas com o estatuto – e o status – da cientificidade (sic!). Perdemos, em grande parte das vezes, a sensibilidade de que estas práticas – fundadas na razão instrumental – têm produzido irracionalidades, têm gerado, cotidianamente, violências nas relações educacionais.

## Os fundamentos teórico-metodológicos

A historiadora Jacy Alves de Seixas, em trabalhos recentes<sup>2</sup>, vem se dedicando às pesquisas relativas ao engendramento histórico dos conceitos de memória, desde a antiguidade greco-clássica até os nossos dias. Tem, igualmente, chamado a atenção para as tradições historiográficas francesa e anglo-saxônicas relativas ao campo da memória – ambas presentes no contexto das pesquisas nacionais, de maneira mais ou menos acentuada.

Revisitando também tais produções, concordo com suas conclusões e as ressignifico, dialogando mais especificamente com a área do ensino de história.

Quanto à tradição francesa, os trabalhos do historiador Pierre Nora (1984,1993) – em sua relação, por sua vez, com Maurice Halbwachs (1990) – são de fato paradigmáticos nas pesquisas relativas à historiografia, bem como ao ensino de História. Um dos grandes méritos das reflexões deste historiador é diferenciar historicamente os conceitos de memória e de história; memória como tradição artesanal, afetiva, múltipla, vulnerável; história enquanto disciplina, com estatuto científico, considerada como reconstrução intelectual problematizadora, que demanda análise e explicação.

Contudo, a visão racional instrumental pode ser captada também nestas produções de Nora, uma vez que nelas a memória se torna prisioneira da história, “memória historicizada”, memória convertida em objeto ou trama da história, memória que não mais existe.

No que tange às tradições anglo-saxônicas, mais especificamente aos historiadores James Fentress e Chris Wichham (1992), Tomas Butler (1989), Patrick J. Geray (1996), dentre outros – em suas pesquisas relativas à história oral –, denunciam também o caráter dicotômico, hierarquizador dos saberes, desqualificador da memória, presente nos trabalhos de Halbwachs. Contudo, na contraposição, buscando aproximar demasiadamente a memória da

história, estes mesmos autores perdem de vista as dimensões afetivas, contraditórias, involuntárias – articuladas ao esquecimento – já destacadas pelo próprio Pierre Nora.

Ainda, em busca da compreensão do engendramento histórico dos conceitos de memória e de história, num pequeno esboço, reconhecendo que estes são historicamente produzidos no interior de tensões, de verdadeiras guerras simbólicas, é importante observar que a tradição historiográfica ocidental localiza na antiguidade greco-clássica o lócus onde se originariam tais concepções. Em Platão<sup>3</sup>, por exemplo, o conceito de memória surge como sinônimo de conhecimento, com aproximações e diferenças em relação à concepção científica moderna. Conceito de memória portador de uma dimensão mística, visualizada como o reconhecimento – via instrução – de saberes de outras vidas que se perderam com a encarnação – visão alicerçada numa dada aceção de alma eterna.

Quanto ao conceito de história, entre os gregos antigos, o vocábulo deriva de *historie*, significando procurar, investigar (LE GOFF, 1984). Data do final do século XIX a construção do conceito de história como disciplina, quando esta deixa de ser intimamente articulada à arte e à filosofia, para adquirir conotações mais específicas, isto é, técnicas e científicas. Data, ao mesmo tempo, deste final dos oitocentos, com o avanço da modernidade capitalista, a hierarquização dos saberes, o prevalecimento da história como ciência, como disciplina, em relação à memória. No que respeita à pedagogia moderna (CORTEZ; SOUZA, 2000), que tem a escola como centro de gravidade, esta preconiza, de um lado, a desqualificação da memória, que passa a ser tomada apenas como mera decoração. De outro, tal pedagogia funda-se na valorização dos saberes científicos, técnicos – os (re)produtores de homens economicamente ativos e politicamente dóceis (FOUCAULT, 1984).

Em busca de um conceito de memória capaz de abrir brechas para produções mais inventivas, dissonantes – em relação às práticas já cristalizadas – relativas ao ensino de história (ou à educação

histórica, lato senso), aproximamo-nos das reflexões de Walter Benjamin.

Em textos da década de 1930<sup>4</sup>, este pensador berlinense (que viveu entre os anos de 1892 e de 1940) focaliza os sentidos da memória através de diálogos com a filosofia de Henri Bérghson, com a psicanálise de Freud a Jung e também com literatos, tais como Marcel Proust.

Para Bérghson (1979,1997), tanto percepção como intuição deságuam nos labirintos da memória. Seu conceito de memória acha-se, fundamentalmente, vinculado ao sentido da consciência. Sentido este que permite a ultrapassagem do eu superficial e uma relação mais dinâmica e íntima entre o sujeito e o objeto. Ter consciência é possuir capacidade de articular dimensões de temporalidade e duração contidas na relação entre presente, passado e futuro.

Bérghson é um crítico do cientificismo positivista e, em suas construções imagéticas relativas à memória, é um incentivador da busca de novas linguagens, capazes de incorporar o imponderável dos jogos e a fluidez da convergência das imagens.

Benjamin muito se beneficia deste viés bergsonianiano de memória. Contudo, tem alguns movimentos de afastamento em relação a este viés, na medida em que visualiza a memória muito mais do que consciência. Além disso, também em sua concepção de tempo, difere-se da de Bérghson. Enquanto para Bérghson temporalidade é sinônimo de duração e de continuidade indivisa, para Benjamin a categoria tempo é carregada de rupturas – principalmente quando se vive num mundo empobrecido de experiências e repleto de meras vivências.

Assim, no diálogo com Marcel Proust (1954), discípulo de Henri Bérghson, Benjamin entra em contato também com as dimensões involuntárias de memória e as valoriza. Para este autor, a grande questão na reflexão sobre a memória não é propriamente aquilo que é possível rememorar, mas é saber lidar com o fantasma do esquecimento. Como revelar os fatos esquecidos e apagados pela história oficial?

Ao mesmo tempo, Benjamin vai além da visão de memória proposta por Proust, entrecruzando as dimensões involuntárias às voluntárias, como também questionando o fato de Proust ter produzido memórias, motivado muito mais por um ideal individualista de prazer estético. Para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.

Com Freud<sup>5</sup> (1971), Benjamin fortalece a concepção da memória como dimensão consciente e também inconsciente. Memória, pois, que comporta uma acepção de personalidade mais ampla, sob o ponto de vista psicológico. Na aproximação com a psicanálise constrói a concepção metodológica de atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade não como adequação ou possessão, mas como contemplação, isto é, como atenção intensa e leve.

Portanto, Benjamin nos oferece um dado conceito de memória, capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito – tanto sob o ponto de vista social tanto sob o ponto de vista psicológico. Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo).

Ao desenhar o perfil da rememoração, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas de produção de conhecimentos, consolidadas com o avanço da modernidade capitalista. Práticas autocentradas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes, homogeneizadoras, compartimentalizadoras, maquinicas. Assim, “Para o autor, que

recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração” (BENJAMIN, 1985, p.37).

Benjamin articula o conceito de memória ao conceito de narrativa, oferecendo ao leitor questionamentos e alternativas, relativos à questão da linguagem.

Assim, em busca da ruptura de uma linguagem de tipo “tagarelice” (fundada em acepções formalistas e neopositivistas), ele propõe mergulhar o discurso nas experiências vividas – através do uso das alegorias – e, sobretudo, articulando as palavras às coisas vividas. Enfatiza que as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se.

No que diz respeito à dimensão temporal, as contribuições benjaminianas de memória/narrativa provocam rupturas significativas em relação às visões historicistas ou marxistas ortodoxas. Estas têm como alvo a concepção de tempo homogêneo e vazio, que passa engolfando o sofrimento, o horror, mas também a êxtase, a felicidade. A uma visão temporal cumulativa e complacente – do continuum da história -, ele opõe a necessidade de ater-se a tudo o que poderia interromper essa aparente coerência, agarrando-se às asperezas, às arestas, às cesuras, ao descontínuo. Neste sentido, aproxima-se muito da concepção de tempo de Marcel Proust.

[.Ao pensar pertence não só o movimento dos pensamentos, mas também sua imobilização. Onde o pensamento se detém repentinamente numa constelação saturada de tensão, ele confere a ela um choque, através do qual se cristaliza como mônada<sup>6</sup>.

Numa ressignificação do conceito proustiniano de tempo, à

luz de tradições judaicas heterodoxas, refere-se à “dialética em repouso”, dialética congelada, para dar conta da extrema tensão entre esses dois elementos contrários. Dialética que permite o conceito do “tempo do agora”, tempo surgido do passado no presente, “evento do instante, daquilo que começa a ser, que deve, pelo seu começo, nascer a si, advir a si, sem partir de lugar nenhum” (LEVINAS, 1994). O instante, segundo Benjamin, imobiliza esse desenvolvimento temporal infinito, que se esvazia e se esgota e que chamamos – rapidamente demais – de história.

Benjamin opõe ao desenvolvimento temporal continuum, a exigência do presente, que ela seja o exercício árduo da paciência ou o risco da decisão.

Portanto, o conceito de memória benjaminiano permite o contato com “franjas” analíticas inquietantes, relativas, também, às concepções de história/tempo/narrativa.

As imagens que foram desenhadas acima não devem ser lidas como verdades já dadas, relativas ao tema ora priorizado. Foram produzidas como um convite à realização de uma “viagem”<sup>7</sup> pelos textos benjaminianos. “Viagem” aberta à produção de significados, por cada um de vocês, caros leitores.

## A pesquisa em ensino de história

No Brasil, desde os anos de 1990, mas, sobretudo, a partir dos anos 2000, na área da educação têm sido produzidas férteis pesquisas no diálogo com o conceito de memória, em seus diferentes matizes - pesquisas específicas ou não específicas ao ensino da história. Uma das contribuições fundamentais dos trabalhos relativos às práticas educativas não específicas à área da história<sup>8</sup> tem sido a focalização das marcas deixadas por experiências do passado sobre as práticas dos professores, seja numa dimensão individual ou coletiva.

Quanto aos trabalhos específicos da área do ensino de história, voltados para as potencialidades do conceito de memória, surgem, sobretudo, a partir também dos anos de 1990, na relação com as

“novas” tendências historiográficas, principalmente com a Nova História. É interessante observar o prevaletimento, em nosso país, da tradição historiográfica francesa, principalmente das produções de Pierre Nora (1984-1992; 1993) e de Jacques Le Goff (1984; 1996), também nas pesquisas relativas ao ensino de história voltadas para o conceito de memória. Igualmente, é importante registrar que são os trabalhos historiográficos de Ecléa Bosi, já nos anos de 1970, que introduzem os pesquisadores brasileiros desta temática nas contribuições analíticas de autores como Henri Bérgson, de Pierre Nora e de Maurice Halbwachs. Os Parâmetros Curriculares de História para o ensino fundamental e médio, produzidos pelo MEC também nos anos 1990, ratificam as potencialidades do conceito de memória para o ensino de História, nestes níveis de escolarização. Contudo, em suas tessituras discursivas - muitas vezes contraditórias - prevalecem os saberes de cunho científico, capazes de assegurar a (re) produção dos “parâmetros” cognitivos, ou seja, das balizas culturais, tendencialmente, homogeneizadoras, necessárias à constituição de “cidadãos”, concebidos – ainda - como economicamente ativos e politicamente dóceis (sic!).

Grupos de pesquisadores nacionais, situados em diferentes universidades, articulados a Programas de Pós-Graduação, em sua maioria, têm-se voltado especificamente para esta temática, a partir também do final dos anos de 1990. É o caso, particularmente, do grupo de pesquisa Memória, História e Educação<sup>9</sup>, situado na Faculdade de Educação - Unicamp, lócus no qual venho construindo minhas atuações nesta área. Tal grupo, existente desde os anos de 1980, tem-se dedicado, tradicionalmente, às pesquisas relativas ao ensino de história e, nos últimos anos, tem-se voltado à ampliação do enfoque inicial, incorporando pesquisas relativas à educação histórica lato senso, bem como às investigações voltadas para a história da educação no Brasil.

Os cursos de Pós-Graduação passam, também, a incorporar disciplinas, nos seus programas curriculares, que têm como eixo a questão da memória<sup>10</sup>.

Inúmeras pesquisas, com diferentes matizes teórico-metodológicos tem-se aberto para as potencialidades do(s) conceito(s) de memória. No caso específico dos membros do Grupo Memória, temáticas tais como, ensino de história (strito senso), movimentos sociais, lugares da memória (arquivos, museus), história da instituição escolar, história de projetos político-pedagógicos alternativos, dentre outras, vêm sendo elencadas como objeto de pesquisa. No caso específico dos meus orientandos, vimos enfocando a produção de saberes escolares, de saberes docentes, a educação patrimonial, a educação política dos sentidos nas cidades brasileiras modernas e as práticas de leitura de manuais didáticos (incluindo literatura infanto-juvenil) e de periódicos (como jornais e almanaques) modernos no Brasil.

O exame mais acurado destes trabalhos<sup>11</sup> – articulados, sobretudo, às produções benjaminianas - pode revelar que eles têm representado a busca de “novas” possibilidades para a educação histórica, no que respeita à reinvenção da utopia. Ou seja, têm permitido a ampliação da imagem do pesquisador e do pesquisado - tanto sob o ponto de vista social, como psicológico – visualizando-os como “pessoas”, portadoras de dimensões conscientes e inconscientes, de certezas e de incompletudes.

Têm possibilitado, ao mesmo tempo, a busca de afastamento da racionalidade instrumental, técnica, no que respeita à construção do conhecimento histórico educacional, i.é, a não aceitação da hierarquização dos saberes. Representam questionamento em relação às abordagens metodológicas globalizantes, homogeneizadoras, compartimentalizadas, dicotômicas, maniqueístas, mecânicas, distantes das experiências - as quais têm prevalecido nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos nesta modernidade tardia, ou ainda, potencializam a busca de maior imbricação entre pesquisa/ensino, micro e macro-histórias, memórias e histórias, fundamentos psicopedagógicos e historiográficos, teorias e experiências, presente/passado/futuro, Logos e Eros.

Fundam-se, portanto, na racionalidade estética (MATOS, 1989), permitindo a explicitação de pontos de vista e não pontos fixos, a imbricação de racionalidade e de sensibilidades, transformando os tempos perdidos em tempos redescobertos, conferindo a cada experiência, historicamente revisitada, a verdade que lhe é própria na relação com os desafios educacionais do presente.

## Notas

\* Esse artigo foi originalmente por mim apresentado na mesa-redonda, “Memória, tempo, História e pesquisa no ensino de História”, no dia 15/02/2006 na UFMG, em Belo Horizonte, MG, como parte do VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: novos problemas e novas abordagens. Tal mesa contou, também, com a participação da Professora Déa Ribeiro Felon e da Professora Sonia Regina Miranda.

\*\* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

<sup>1</sup> “Cada mañana de mi vida, traigo del sueño otro sueño”. Neruda, Pablo. Obras Completas. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

<sup>2</sup> Percursos de memórias em terra de história: problemáticas atuais. In Memória e (re) sentimento : indagações sobre uma questão sensível. Stella Bresciani e Márcia Naxara (org.). Campinas.SP: Editora da Unicamp, pp.37-58.

<sup>3</sup> Consultar a este respeito, Tadié, Jean-Yves & Marc. Le sens de la mémoire.Paris: Éditions Gallimard,1999.

<sup>4</sup> Dentre os textos produzidos por Benjamin neste período, destacamos: Crônica Berlimense, Infância em Berlim por volta de 1900, Experiência e pobreza, O narrador,A Paris do Segundo Império em Baudelaire, Sobre alguns temas em Baudelaire.

<sup>5</sup> Sobre a relação entre Benjamin e Freud, consultar Rouanet, Sérgio Paulo. Édipo e o anjo.RJ: Tempo Brasileiro, 1981.

<sup>6</sup> Benjamin, W. Teses sobre filosofia da história,1940. In Kothe, Flávio R.(org.) Walter Benjamin.SP: Ática, 1985, pp.153-164.

<sup>7</sup> Erfahrung,no original alemão, significa tanto viagem como experiência.

<sup>8</sup> Dentre tais trabalhos : Fazenda, I. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. SP: Loyola,1991; Soares, M.Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.SP:Cortez, 1991.Prado, G. Da busca de ser professor: encontros e desencontros.Dissert.Mestrado/ Educação.FE/Unicamp,1992; Rego, T.C. Memórias de escola. Cultura escolar e constituição de singularidades.Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

<sup>9</sup> Constituem membros docentes deste grupo de pesquisa, atualmente, Ernesta Zamboni, Vera Lúcia Sabongi de Rossi, Maria do Carmo Martins e Heloísa Helena Pimenta Rocha, além de mim.

<sup>10</sup> Tenho ministrado nos últimos anos a disciplina “Memória, modernidade capitalista e educação” no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/Unicamp.

<sup>11</sup> Dentre os trabalhos defendidos recentemente, sob minha orientação, que se inspiraram no conceito benjaminiano de memória para produzir conhecimentos no campo da educação histórica, registro: o trabalho de final de curso (TCC), “A Educação patrimonial e suas potencialidades para a formação de professores de história”, de Flávia Casemiro, do Curso de Licenciatura em História, 2005; as dissertações de Mestrado, “Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história”, de Márcia Regina Poli Bichara, 2005 e “A Morte de Natália: potencialidades de um documento literário

para a educação política dos sentidos na contemporaneidade”, de Fernando Drezza, 2008; as teses de Doutorado, “Memórias e Experiências do Fazer-se Professor de História” de Elison Antônio Paim, 2005; “Trilhos de modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos”, de Maria Sílvia Duarte Hadler, 2007; “O Corpo e as sensibilidades modernas - Bragança Paulista (1900-1920)”, de Maria de Fátima Guimarães Bueno, 2007; “A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona modelo”, de Fátima Faleiros Lopes, 2007 e “Fios de histórias e memórias dos africanos e afro-descendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos sentidos”, de Cláudia Regina Prado Fortuna, 2008.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. S.P: Brasiliense, 1985(A).

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II.** Rua de mão única. SP: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas III.** Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Brasiliense, 1989.

CORTEZ, Cecília; SOUSA, Christiano de. **Escola e memória.** Bragança Paulista, SP: Ed.USF, 2000.

BÉRGSON, Henri. **A consciência e a vida.** In Os Pensadores, SP: Abril Cultural, 1979.

\_\_\_\_\_. **Memoria y vida.** Madrid: Alianza Editorial, 1997.

BICHARA, Márcia Poli; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Discriminações em sala de aula: memórias, histórias e ensino de história. In GALZERANI, M.C.B.; MARTINS, M. do C.; PIMENTA, H. R.; ROSSI, V.L.Z. DE; ZAMBONI, E. (org.). **Memórias e histórias da escola.** Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos.** SP: T.A. Queiroz Ed. 1983.

BUTLER, Thomas (org.). **History, culture, and the mind.** Londres: Basil Blackell, 1989.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Social memory**. Oxford : Blackell, 1992.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. R.J.: Forense- Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. R.J.: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund. **Malaise dans la civilisation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In Goulart de Faria, Ana Lúcia; Fabri, Zeila de Brito; Prado, Patrícia Dias (org.) **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, pp.48-68,2002.

\_\_\_\_\_. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. In Galzerani, M.C. Bovério; Pardo, M. B. Lima (org.). **Una "nueva" cultura para la formación de maestros: es posible?** Porto, Portugal: Ed. da Universidade do Porto, no prelo.

\_\_\_\_\_. Memória, História e (re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In Menezes, Maria Cristina (org.) **Educação, memória e história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, Campinas, SP: Gráfica da FE-UNICAMP, pp.99-108,1999.

\_\_\_\_\_. O lugar das memórias na produção dos saberes escolares, In Obra organizada por Holien Bezerra e Tânia de Lucca, ANPUH-SP, decorrente do XVIII Encontro Regional da ANPUH-SP (ocorrido em julho de 2006, em Assis,SP).No prelo.

GERAY, Patrick J. **La mémoire et l'oubli à la fin du premier millénaire**. Paris: Aubier,1996.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**.RJ: Zahar,2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. SP: Vértice, 1990.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**.RJ: Aeroplano, 2000.

KOTHE, Flávio R. (org.) **Walter Benjamin**. SP: Editora Ática, 1985 (B).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, S.P: Editora da Unicamp,1996.

\_\_\_\_\_. Memória / História, Documento / Monumento, in **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. Vol. 1.

LEVINAS, Emmanuel.De l'existence à l' existant. Paris: Ed. Fontaine, 1947, p.130-131.Apud Gagnebin, Jean Marie. **História e narração em Walter Benjamin**, SP: Ed. Perspectiva/Fapesp, Campinas : Ed. da Unicamp, 1994, p.111.

MATOS, Olgária. **Os arcanos do inteiramente outro**. SP: Brasiliense, 1989.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória**. S.P: E. Contexto, 1994.

NORA, P. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984-1992.

\_\_\_\_\_. Entre memória e História: a problemática dos lugares, in História e Cultura. Projeto História. S.P: PUC,1993.

PAIM, Elison; GALZERANI, Maria Carolina Bovério.Você se depara com professores mais velhos e se sente uma formiga: memórias dos professores iniciantes de história.In GALZERANI, M.C.B;

MARTINS, M. do C.; PIMENTA, H. R.; ROSSI, V. L.Z. DE; ZAMBONI,E. (org.). **Memórias e histórias da escola**.Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.

PROUST, Marcel. **Le temps retrouvé**. Paris: Gallimard. La Pléiade,1954.

RICOEUR, P. **Le mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Seuil,2000.  
\_\_\_\_\_. L'Identité narrative, in **Revue Esprit**, jul./ago.1988,n.7/8, pp.295-304.

SEIXAS, J.A. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais, in Bresciani, M. Stella M.; Naxara, Márcia (org.). **Memória e (Re) Sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, S.P.: Edit. da Unicamp, 2001, pp37-53.

SIMONDON, M. **La mémoire et l'oubli dans la pensée grecque jusqu' à la fin du Vème siècle**. Paris: Les Belles Lettres,1982.

SMOLKA, Ana Luísa. A memória em questão: uma perspectiva histórico- cultural, in: **Vigotski- O manuscrito de 1929. Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n.71(especial), julho de 2000, pp166-193.

TERDIMAN, R. **Present past. Modernity and the memory crisis**. Ithaca: Cornell University Press,1993.

TODOROV, T. **Les abus de la mémoire**. Paris: Arléa,1995.

## Abstract

We here propose to discuss the concept of memory - in relationship with that of history and time -, intending to open alternative trends for the research in history teaching. In order to accomplish that, we elected the dialogue with the philosopher Walter Benjamin. In this sense, the contemporary academic tendencies present in this area and settled in the instrumental rationality are questioned, and the research experiences localized in the Group “Memory, History e Education” of Education Faculty - Unicamp are presented- in the opposite direction to the one characteristic of those tendencies.

**Keywords:** memory; history; time; research in history teaching; Walter Benjamin.

