

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BASE DE PESQUISA: EPISTEMOLOGIA E ENSINO-APRENDIZAGEM
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

***A HISTÓRIA LOCAL E SEU LUGAR NA HISTÓRIA:
histórias ensinadas em Ceará-Mirim***

José Evangelista Fagundes

Natal – RN

2006

José Evangelista Fagundes

***A HISTÓRIA LOCAL E SEU LUGAR NA HISTÓRIA:
histórias ensinadas em Ceará-Mirim***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto

Natal – RN

2006

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Fagundes, José Evangelista.

A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim / José Evangelista Fagundes.
– Natal, RN, 2006.
194 p.

Orientadora: Maria Inês Sucupira Stamatto

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino fundamental -Tese. 2. História local - Tese. 3. Historiografia - Tese. 4. Ensino de história -
Tese. I. Stamatto, Maria Inês Sucupira. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.046.12

José Evangelista Fagundes

A HISTÓRIA LOCAL E SEU LUGAR NA HISTÓRIA: histórias ensinadas em Ceará-Mirim

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto
Orientadora – UFRN

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira
Examinador Externo – UFCG

Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
Examinadora Externa – UnP

Profa. Dra. Lindaci Gomes de Souza
Examinadora Externa Suplente – UFPB

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Examinador Interno – UFRN

Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz
Examinadora Interna – UFRN

Profa. Dra. Francisca Lacerda de Góis
Examinadora Interna Suplente – UFRN

Tese aprovada em 21 de julho de 2006.

Ao meu irmão Zé, de vida tão efêmera e lembrança tão duradoura.

A Elaila Estelita, minha mãe primeira, de quem nasci e nunca conheci.

Aos meus amores, Rosinha, Julinha, Pedrinho e, especialmente, Rodriguinho, que sempre me cobrou uma das coisas mais raras nos últimos anos: tempo! com suas palavras: “brinque comigo, pai, só um pouquinho, por favor!”.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição à qual devo toda a minha formação acadêmica, da graduação ao doutorado. Aqui, estudei, morei, trabalhei e militei. A minha experiência como estudante somou-se à de funcionário. Por tudo isso, devo, muito do que sou, profissional e pessoalmente, a esta universidade, que merece meu reconhecimento e gratidão aqui explícitos.

Foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho. Entre elas, gostaria de registrar meus agradecimentos:

À professora Inês, pela atenção e apoio, como orientadora, e pela forma como sempre conduziu as aulas, permitindo que o pensamento de seus alunos fluísse livremente;

Aos professores Rosa Godoy, Regina Célia e Antonio Ferreira, pelas sugestões durante os Seminários de Pesquisa e Seminários Doutorais;

Aos professores Iranilson Buriti de Oliveira, Maria Elizete Guimarães Carvalho, Lindaci Gomes de Souza, Raimundo Nonato Araújo da Rocha, Maria Aparecida de Queiroz e Francisca Lacerda de Góis, por terem aceitado o convite para participarem da Banca Examinadora e pelas contribuições que com certeza serão úteis para a continuidade do estudo sobre a temática;

Às minhas irmãs Rosélia, Rosimar e Rosilda, pelo cuidado dedicado aos nossos pais diante da minha constante ausência;

Aos amigos Marconi Gomes e Marcília Gomes, pelas pertinentes contribuições ao trabalho;

À amiga Jailma, colega de trabalho e de percurso, tão aguerrida e batalhadora, pelas sugestões e incentivos;

À *República do Assú*, nas pessoas das professoras Conceição e Cássia, especialmente professora Alessandra, pela leitura cuidadosa do texto. Colegas cujas palavras serviram de estímulo à caminhada;

Aos colegas do Departamento de História da UERN/Assú, especialmente os professores Gilmar e Rita, pelo apoio que me deram, ao concederem parte de seu tempo substituindo-me na sala de aula, o que contribuiu para que este trabalho viesse a se tornar realidade;

A Izabella e Milton, alunos do Curso de História de Assú, pela contribuição na transcrição das entrevistas;

A Vilma e Rachel, pela convivência amiga durante o doutorado;

A Albanita Oliveira, bibliotecária do CCSA, pela orientação técnica prestada e pela forma atenciosa e prestativa de atendimento aos usuários da biblioteca;

A Glicélia, funcionária da Biblioteca municipal de Ceará-Mirim, pelas informações prestadas;

Às profissionais da Secretaria Estadual de Educação, especialmente Aliete, da SUEM, Rita e Maria do Carmo, da SUEF, pela colaboração com dados importantes para o estudo;

Aos funcionários do IDEMA, pela disposição em colaborar com a pesquisa, em especial Ana Maria e Edivânia;

Às demais pessoas que contribuíram, de forma direta ou indireta, com o trabalho: Luana Gomes, Fabíola Fagundes, Alessandro Galeno, Lourdes Valentim, Helena, Valdeci, Grinaura.

Quero externar também a minha gratidão a todos que, mesmo não tendo os seus nomes aqui expressos, contribuíram de forma muitas vezes desinteressada para a realização do trabalho, entre eles os funcionários da Biblioteca Municipal de Ceará-Mirim e das Escolas situadas no município.

Enfim, o meu agradecimento especial:

A Márcia Gurgel, pelo grande incentivo e pelas muitas contribuições que deu a este trabalho. Agradeço também pela dedicação, durante esses anos, aos nossos filhos, o que me possibilitou mais tempo para as atividades do doutorado;

Aos meus filhos Júlia, Pedro e Rodrigo, pelo constante carinho e compreensão;

A Juliana, minha enteada, pelo apoio tão necessário no manuseio das novas tecnologias;

A Carla, pelo apoio no dia-a-dia, que contribuiu para o andamento deste trabalho;

Ao professor Laécio, do município de Ceará-Mirim: a partir de sua intervenção, as portas dos colégios e da Igreja se abriram para que eu pudesse conduzir as reuniões e demais atividades junto aos professores colaboradores;

Ao professor Wellington, do município de Ceará-Mirim, por todo o apoio dado em minhas visitas ao município e pela forma agradável com a qual sempre me recebeu;

Ao professor Sérgio, do município de Ceará-Mirim, aluno aplicado e professor dedicado ao árduo ofício de educador, por me apresentar o município e me fazer chegar até os professores colaboradores da pesquisa;

A todos os meus alunos do Curso de História da UERN/Assú, razão maior de nossa capacitação, com os quais compartilhei minhas angústias, sendo sempre compreendido;

Aos professores colaboradores de Ceará-Mirim, exemplos de garra e compromisso com a educação do município. Apesar das adversidades com as quais lidam na docência, nunca vi, de suas partes, gestos ou ações de desânimo. Ao contrário, só ânimo e disposição na busca incansável para fazer o melhor. Meus agradecimentos à forma como se entregaram a este trabalho, sacrificando fins de semana e outros momentos de suas vidas. A inovação no ensino de história só se tornará realidade neste país pelas mãos de profissionais com este perfil;

A Rosinha, a quem devo muito deste trabalho. Do projeto de pesquisa à defesa final, esteve sempre ao meu lado, como companheira e como colaboradora: incentivou, sugeriu e interveio. Sem a sua participação, o trabalho não teria a mesma feitura.

A VERDADE DIVIDIDA

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela
Nenhuma das duas era perfeitamente bela
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Pesquisa sobre o ensino de história voltada para a compreensão da prática docente em escolas do ensino fundamental do município de Ceará-Mirim, localizado no estado do Rio Grande do Norte. Tem como propósito entender as formas de abordagem da história local em turmas de 5^a a 8^a séries à luz das recentes inovações nos campos da historiografia e do ensino. O estudo foi conduzido tendo em vista investigar como a história local vem sendo ensinada pelos professores, bem como refletir sobre as condições necessárias à concretização de um ensino cujo saber-fazer possibilite romper, por um lado, com os limites do estreito localismo, e, por outro, com a visão globalizante e negadora das particularidades e das especificidades do local. Tais questões emergiram da compreensão de que os conteúdos da história local podem se constituir em componente significativo na produção do conhecimento histórico escolar em turmas de 5^a a 8^a séries. Analisa-se o ensino de história, considerando os depoimentos de três professores de Ceará-Mirim no que diz respeito às suas concepções de historiografia e de história enquanto disciplina escolar. A investigação é de natureza qualitativa e teve como principal estratégia de construção dos dados as entrevistas com os professores. A análise indica a permanência de práticas docentes que, embora apresentando inovações, trazem implícita uma hierarquia valorativa em que as temáticas locais ou não são contempladas nos conteúdos escolares ou aparecem subjugadas à história geral e à história do Brasil, configurando-se uma relação hierárquica das problemáticas históricas. Ressalta-se, assim, a necessidade de um saber histórico escolar que considere as especificidades do local sem, no entanto, desconsiderar as articulações com outras dimensões espaciais.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, História Local, Historiografia, Ensino de História, Ceará-Mirim.

ABSTRACT

This Research is about history education and is directed toward the understanding of teacher practices in schools of the basic education in Ceará-Mirim, a city located in the state of Rio Grande do Norte. Its purpose is to understand the approaching forms of local history in 5^a to 8^a grade classrooms in the light of the recent innovations in the fields of the historiography and education. The study was done with a view of investigating local history is being taught by teachers, as well as reflecting on the necessary conditions to the accomplishment of a teaching whose know how to make possible to break, on the one hand, with the limits of the narrow `local view`, and, on the other hand, with the globalized view, negating the local particularities and especifications. Such questions had emerged as the understanding of what local history contents can constitute in a significant component in the production of school historical knowledge in 5^a to 8^a grade classrooms. History education is analyzed, considering the depositions of three teachers of Ceará-Mirim in regard to its historiography conceptions and history as a school subject. This inquiry is of a qualitative nature and had as a main strategy of data construction from the interviews with the teachers. The analysis indicates the permanence of teacher practices who, even though presenting innovations, bring an implicit value hierarchy where the place or thematic places are not contemplated in the school contents or appear overwhelmed by general history and the Brazilian history, configuring itself as a hierarchical relation to problematic historical ones. Thus the necessity of having historical school knowledge, that considers the local especifications, without, however, ignoring the articulations with other spatial dimensions.

Word-keys: Basic Education, Local history, Historiography, Education of History, Ceará-Mirim.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite de l'enseignement d'histoire afin de comprendre la pratique des enseignants dans des écoles d'enseignement fondamental de la municipalité de Ceará-Mirim dans l'état du Rio Grande do Norte. Le but est de comprendre les formes d'aborder l'histoire locale dans les classes de sixième à troisième, à la lumière des récentes innovations dans les domaines de l'historiographie et de l'enseignement. L'étude a été conduite en vue d'investiguer comment l'histoire locale est enseignée par les professeurs, ainsi que réfléchir à propos des conditions nécessaires à la concrétisation d'un enseignement dont le savoir-faire permette rompre, d'un côté, avec les limites d'une particularisation stricte, et de l'autre, avec la vision mondialisée qui nie les particularités et les spécificités du local. Ces questions ont émergé de la compréhension que les contenus de l'histoire locale peuvent constituer une composante significative dans la production de la connaissance historique scolaire dans les classes de sixième à troisième. Pour analyser l'enseignement d'histoire sont considérés, dans cet étude, les témoignages de trois professeurs de Ceará-Mirim en ce qui concerne leurs conceptions à propos d'historiographie et d'histoire en tant que discipline scolaire. L'investigation est basée sur des critères qualitatifs et a eu comme principale stratégie de construction des données les interviews des professeurs. L'analyse indique la permanence de pratiques d'enseignement qui, malgré des innovations, démontrent de façon implicite une hiérarchie valorative dans laquelle les sujets locaux soit ne sont pas considérés dans l'ensemble des contenus scolaires, soit apparaissent soumis à l'histoire générale et à l'histoire du Brésil, ce qui démontre une relation hiérarchique des problématiques historiques. D'où il ressort la nécessité d'un savoir historique scolaire qui considère les spécificités du lieu sans, pour autant, refuser des articulations avec d'autres dimensions spatiales.

Mots-clés: Enseignement Fondamental, Histoire Locale, Historiographie, Enseignement d'Histoire, Ceará-Mirim.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 01	Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história nas escolas situadas no estado do Rio Grande do Norte, em nível de graduação.....	146
Quadro 02	Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história nas escolas situadas no estado do Rio Grande do Norte, em nível de pós-graduação.....	147
Quadro 03	Trabalho isolado tendo como objeto de estudo o ensino de história nas escolas situadas no estado do Rio Grande do Norte.....	147

Mapas

Mapa 01	Rio Grande do Norte: Município de Ceará-Mirim.....	37
Mapa 02	Rio Grande do Norte: Região Metropolitana de Natal.....	38
Mapa 03	Região Metropolitana de Natal.....	39
Mapa 04	Município de Ceará-Mirim.....	40

Gráfico

Gráfico 01	Região Metropolitana de Natal: Pessoas responsáveis pelos domicílios sem instrução ou que têm menos de 4 anos de estudo – 2000.....	53
------------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Região Metropolitana de Natal: População residente total, urbana e rural – 2000.....	51
Tabela 02	Região Metropolitana de Natal: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) – 2000.....	52
Tabela 03	Porcentagem da Renda Apropriada por Extratos da População, 1991 e 2000.....	54

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CERES	Centro de Ensino Superior do Seridó
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
DIREDE	Diretoria Regional de Ensino
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LCE	Lei Complementar Estadual
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROÁLCOOL	Programa Nacional do Alcool
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
REDEF	Rede de Disseminação do Ensino Fundamental
RBH	Revista Brasileira de História
RMN	Região Metropolitana de Natal
SAEB	Avaliação da Educação Básica

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC	Secretaria Estadual de Educação e Desportos
SECD	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos
SUEF	Subcoordenadoria de Ensino Fundamental
SUEM	Subcoordenadoria do Ensino Médio
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UnP	Universidade Potiguar
UNE	União Nacional dos Estudantes
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 AS ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS, O CAMPO EMPÍRICO, OS SUJEITOS	24
1.1 O QUE FIZEMOS: AS ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS.....	24
1.1.1 O plano de investigação.....	26
1.1.2 A construção dos dados.....	28
1.1.3 As entrevistas.....	30
1.2 ONDE ESTAMOS: O MUNICÍPIO DE CEARÁ-MIRIM.....	33
1.2.1 Breve apresentação.....	33
1.2.2 O doce Vale da aristocracia açucareira.....	41
1.2.3 Ceará-Mirim: do passado ao presente.....	49
1.3 SOBRE OS PROFESSORES COLABORADORES.....	55
2 HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	60
2.1 MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE: NOVO MUNDO, NOVO PARADIGMA?.....	60
2.2 HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: NOVAS QUESTÕES E NOVAS ABORDAGENS.....	71
2.3 A HISTÓRIA LOCAL COMO OBJETO DE ESTUDO.....	84
3 O ENSINO DE HISTÓRIA: entre reflexões, permanências e mudanças	95
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	95
3.1.1 A contribuição da comunidade científica.....	98
3.1.2 Uma nova forma de intervenção estatal: a oposição no poder.....	105
3.1.3 Década de 1990: a intervenção em nível nacional (LDB, PCN).....	114
3.2 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA.....	123
3.2.1 Finalidade do ensino de história.....	123
3.2.2 Os conteúdos trabalhados pelos professores.....	129
3.2.2.1 A utilização do livro didático pelos professores.....	133
4 A INCORPORAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	141
4.1 A HISTÓRIA LOCAL COMO CONTEÚDO DE ENSINO.....	141
4.2 OS PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL: CEARÁ-MIRIM NA SALA DE AULA.....	150

4.2.1	As escolhas dos conteúdos e das fontes.....	151
4.2.2	As dificuldades com o ensino de história local.....	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS.....	171
	ANEXOS.....	184
	ANEXO A Proposta de Atividades para Grupo de Estudos. Roteiro da primeira entrevista com professores colaboradores.....	185
	ANEXO B Roteiro da segunda entrevista individual com professores colaboradores.....	190
	ANEXO C Roteiro da terceira entrevista individual com professores colaboradores.....	192
	ANEXO D Questionário sobre o Ensino de História.....	194

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui em uma análise sobre o ensino de história no município de Ceará-Mirim, localizado no estado do Rio Grande do Norte, tendo como propósito entender as formas de abordagem da história local em turmas de 5ª a 8ª séries.

A opção pela história local como objeto de análise neste estudo deve-se, inicialmente, à nossa experiência como professor-formador em cursos de Pedagogia, História e Geografia em três instituições de nível superior: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Potiguar (UnP) e a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Na Universidade Potiguar, atuamos nos cursos regulares das unidades localizadas em Natal, e nas demais instituições, em cursos conveniados com as prefeituras municipais do estado do Rio Grande do Norte que formam professores em serviço. Nesses cursos, cujos alunos-professores eram principalmente oriundos dos municípios do interior do estado, empreendemos esforços no sentido de estimular debates e reflexões sobre a história local, sistematizando trabalhos que nos permitiram ter acesso à história ensinada de diferentes municípios do Rio Grande do Norte. Nessa experiência, a história dos municípios aparecia como condição necessária à execução das atividades propostas durante as aulas e isso acabou por revelar inúmeras dificuldades por parte dos alunos-professores para abordarem a história dos municípios aos quais pertenciam. Essas vivências nos mostraram a necessidade de investigar a organização da história como disciplina escolar para repensar as concepções históricas e epistemológicas fundamentais para a efetivação do seu ensino, ressaltando a afirmação da importância do conhecimento sobre o local como componente constitutivo do currículo escolar.

Essa necessidade está associada à compreensão de que um número relevante de professores tem pretensões de adotar uma postura metodológica inovadora, mas as limitações e barreiras didáticas e epistemológicas lhes parecem intransponíveis. Tal realidade traz como consequência um trabalho docente pautado no senso comum, uma vez que a concepção de história e seu ensino estão restritos aos manuais e às efemérides. Essa visão restritiva predominante no ensino de história impede que os professores se organizem para considerar não só as bases conceituais desse campo do saber escolar como o uso de inúmeras fontes e documentos históricos que poderiam ser incorporados ao processo ensino-aprendizagem.

A vivência nessas instituições nos revelou ainda que, em relação ao Rio Grande do Norte, são poucas as experiências educativas que incluem, no currículo formal, a história local

no nível fundamental de ensino, de 5^a a 8^a séries. Apenas nos programas curriculares da 1^a a 4^a séries, podem ser encontradas referências explícitas aos estudos de caráter local. Nos dois últimos ciclos do ensino fundamental, a existência dessa prática geralmente está condicionada à iniciativa individual de alguma escola ou educador.

Levados por essas diferentes experiências profissionais, analisamos, então, neste estudo doutoral, o ensino de história levando em consideração a experiência de três professores do ensino fundamental (de 5^a a 8^a séries) que moram e trabalham no município de Ceará-Mirim. Buscamos compreender como os conteúdos da história local são incorporados ao processo ensino-aprendizagem, tendo por base os depoimentos desses docentes, a quem chamamos de professores colaboradores ou simplesmente professores. Estes são, portanto, os sujeitos participantes da pesquisa com os quais interagimos e dialogamos durante o desenvolvimento da investigação.

Conduzimo-nos na pesquisa tendo em vista as seguintes questões: As formas de abordagem da história local em Ceará-Mirim vêm sendo conduzidas de modo a possibilitar a construção de um conhecimento histórico escolar a partir da contribuição efetiva de professores e alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem? Que condições são necessárias para a concretização da abordagem de história local cujo saber-fazer possibilite romper, por um lado, com os limites do estreito localismo, e, por outro, com a visão globalizante, genérica, negadora das particularidades e das especificidades do local?

Tais questões emergiram da compreensão de que os conteúdos da história local podem se constituir em componente significativo da produção do conhecimento no ensino de história, em turmas de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental.

Analisamos essa particularidade do ensino de história em Ceará-Mirim tendo por base os depoimentos dos professores colaboradores no que diz respeito às concepções de historiografia, de história enquanto disciplina e de história local. Consideramos ser possível a partir dessas concepções identificar as formas de abordagens da história em escolas de 5^a a 8^a séries do nível fundamental de ensino, bem como situar a história local ensinada no município inserida no debate atual da historiografia, indicando elementos que poderão contribuir para sua inclusão numa perspectiva inovadora.

A opção por compreender as formas de ensinar a história na perspectiva dos docentes se justifica por dois motivos: primeiro, pelo fato de este trabalho ser movido pelo interesse compartilhado pelo pesquisador e pelos professores de contribuir para a inovação da prática de ensino de história. Segundo, por entendermos o professor como um dos agentes sociais

fundamentais na organização e condução das disciplinas e do processo educativo que ocorre na escola. O professor é, como bem mostra Bittencourt (2004, p. 50-51),

[...] o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado em saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um 'reprodutor' de um saber produzido externamente.

Cientes da complexidade que envolve o saber-fazer docente e da importância da ação desse profissional, como aponta a autora, compreendemos que penetrar nesse universo conceitual dos professores representa uma tentativa de apreender o significado que cada um deles atribui às suas formas de conceber e de ensinar a história no ensino fundamental.

A concepção de história que permeia a prática docente é particularmente importante, pois conforme dizem Cabrini et al. (1986, p.19), “[...] tudo que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história”. Entendemos também que o fazer pedagógico, no caso do ensino de história, está relacionado com a concepção de história com a qual o professor se filia e que tanto aquele quanto esta devem estar coerentes com o conteúdo selecionado para as atividades em sala de aula. Na verdade, tanto os conteúdos quanto a metodologia são mediados por uma determinada concepção de mundo e de história, o que indica uma condição *sine qua non* entre o fazer pedagógico e a formação teórica do profissional. Assim, o posicionamento de cada professor sobre a historiografia se faz necessário para a compreensão da história que é ensinada nas escolas de ensino fundamental em Ceará-Mirim e, conseqüentemente, para repensar esse ensino no universo desse nível de conhecimento.

A história se constitui em uma das disciplinas que compõem o sistema educacional e curricular brasileiro. A escola, por sua vez, cumpre um papel em cada sociedade, seja para mantê-la tal como se apresenta, seja para transformá-la. A concepção de disciplina escolar que orienta o trabalho do professor, além de contribuir para localizá-lo no contexto de sua prática docente, identifica a postura político-pedagógica na qual se pauta a escola. Diante dessa reflexão, indagamos: As escolas nas quais os professores atuam desfrutam de maior ou menor

autonomia com relação aos agentes sociais externos e aos poderes políticos responsáveis pela educação no país, no estado ou no município? Que relação o saber escolar mantém com outras formas de conhecimento, como o acadêmico e o que é difundido pelos livros didáticos? Portanto, o propósito de reconhecer as concepções dos professores é no sentido de demonstrar sua importância não apenas no que diz respeito ao ensino de história em si, mas ao processo ensino-aprendizagem como um todo.

O interesse pela história local parte do entendimento de que o local, na condição de objeto de estudo e de ensino, oferece novas possibilidades de análise, quando confrontado com escalas espaciais mais amplas, como a regional, a nacional e a mundial. Assim, procuramos saber se essa história vem sendo incorporada ao processo ensino-aprendizagem e de que forma isso acontece.

Ceará-Mirim, além de contar com professores que atendem aos critérios que consideramos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, e da proximidade de Natal (está a apenas 28 km da capital), colocou-se como um desafio para o trabalho a que nos propomos realizar na medida em que se encontra entre aqueles municípios considerados *ricos em história*¹. Portanto, os professores não teriam maiores dificuldades em desenvolver atividades escolares ao considerarem temáticas da história local, supostamente fácil de ser abordada por apresentar farto conteúdo histórico. No entanto, percebemos que, mesmo entre os professores graduados na área específica de história, há dificuldades básicas no que se refere à inclusão da realidade local como conteúdo na construção do conhecimento escolar, especialmente quando se exigem relações dos eventos locais com lugares e épocas distantes. Isso nos mostrou a necessidade de traçarmos um perfil da história local ensinada em Ceará-Mirim, à luz da compreensão dos professores.

A presente pesquisa apóia-se em contribuições historiográficas recentes, especificamente na Nova História francesa, devido à sua abertura em trabalhar com as diferenças regionais e com as especificidades dos locais, além de permitir o trabalho a partir de novas fontes históricas, de novos objetos e de novas abordagens (LE GOFF; NORA, 1976a, 1976b, 1976c), o que tem contribuído para mudanças significativas na escrita e no ensino da história. A Nova História considera importante a inclusão, a partir de novas abordagens, de objetos de estudos como a política, a biografia, por certo tempo excluídos ou secundarizados

¹ Termo comumente usado por alunos da disciplina *Prática do Ensino Fundamental*, do curso de História da Universidade Potiguar. Com isso, eles querem dizer que, no município ao qual se referem, há fartos testemunhos que dão bastante visibilidade aos elementos da história local, como arquitetura antiga, monumentos, acontecimentos marcantes, personalidades de referência estadual ou nacional. Os municípios que não atendem a essas condições são considerados *pobres em história*.

por algumas correntes historiográficas. Assim como a Nova História, a História Social inglesa e a Nova História Cultural convergem no sentido de favorecer a abordagem do local numa perspectiva inovadora.

Em que pesem as diferenças entre si, essas correntes se aproximam em alguns pontos, convergindo para a configuração de uma nova forma de construção historiográfica e de maneiras inovadoras de ensino. Dentre esses pontos, destacamos: uma certa sensibilidade para com as diferenças sociais e regionais e, conseqüentemente, para outras interpretações do real; o reconhecimento de que o saber histórico não é algo absoluto, mas constituído a partir de múltiplas narrativas, e de que as diversas instâncias que abrangem o real, como o social, o econômico, o político e o cultural, são igualmente válidas como possibilidades de se compreender uma determinada sociedade. A desconfiança nas macroabordagens, o apego às margens e a aceitação de um certo relativismo no campo epistemológico têm desembocado numa preferência pelo local e o específico, sobre o universal e o abstrato, o que tem levado a mudanças significativas na produção historiográfica e à proliferação de trabalhos no âmbito regional e local. A convicção de que a construção intelectual é apenas uma representação das experiências vividas e do questionamento do caráter universal do conhecimento histórico tem desdobramentos no campo epistemológico, que, por sua vez, influenciam de forma marcante as atividades relacionadas com o ensino. A revolução documental à qual se refere Le Goff (1978), ao incorporar novas fontes históricas, traz ao conhecimento histórico escolar mais possibilidades de abordagens acerca de questões relacionadas com o espaço vivido pelos membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, as diversas fontes e muitos eventos locais poderão se constituir em elementos importantes no processo de reflexão histórica.

Para discutir as questões acima expostas relacionadas com o ensino de história local, o trabalho está organizado em seis partes, de acordo com a seguinte ordem: esta parte introdutória, quatro capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo – *As estratégias investigativas, o campo empírico, os sujeitos* –, expomos os elementos que dizem respeito ao caminho que trilhamos: as estratégias investigativas propriamente ditas: o plano de investigação, a construção dos dados e as entrevistas, a caracterização do lugar da pesquisa e a apresentação dos professores. O objetivo dessa contextualização é preparar o leitor para a discussão teórica e para a análise das falas do professores.

No segundo capítulo – *História e desafios contemporâneos* –, temos como preocupação principal mostrar que o atual momento histórico em muitos aspectos é diferente da modernidade e que, por isso, apresenta determinadas peculiaridades, as quais vêm

provocando mudanças substanciais no que diz respeito à fundamentação epistemológica, a ponto de alguns teóricos questionarem a validade das grandes narrativas enquanto estratégia de explicação do real. Ou seja, estamos lidando com formas novas de produção do conhecimento, as quais muitas vezes se confrontam com os parâmetros postos pelo paradigma da modernidade. Isso, por sua vez, tem trazido mudanças na forma de se conceber e de se produzir o conhecimento histórico, o que nos levou a estender o debate ao campo historiográfico. Buscamos, então, no debate historiográfico contemporâneo, justificar o surgimento de uma nova história local, diferente da história produzida de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

No terceiro capítulo – *O ensino da história: entre reflexões, permanências e mudanças* –, apresentamos, parcialmente, a trajetória do ensino de história no Brasil, tendo como preocupação mostrar as mudanças pelas quais a história enquanto disciplina escolar tem passado nas duas últimas décadas e em que contexto ela se encontra hoje. Para isso, nos reportamos aos fóruns privilegiados de debate sobre o ensino, as principais publicações acerca do tema e tentamos compreender até que ponto há relação entre a produção historiográfica e o que está sendo ensinado na escola. Por fim, analisamos depoimentos dos professores com o propósito de mostrar a aproximação ou o distanciamento de suas práticas no que diz respeito às mudanças que vêm ocorrendo no ensino de história.

No quarto capítulo – *A incorporação da história local ao processo ensino-aprendizagem* –, ressaltamos a importância da história local para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Nesse sentido, indagamos: Como a história de Ceará-Mirim vem sendo abordada em sala de aula pelos professores? Compreendemos que a resposta a essa pergunta pode vir a partir da análise dos conteúdos e das fontes trabalhadas em sala de aula e das dificuldades encontradas pelos professores, quando da abordagem da história local.

1 AS ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS, O CAMPO EMPÍRICO, OS SUJEITOS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Este capítulo tem como objetivo expor os elementos que dizem respeito ao caminho que trilhamos: as estratégias investigativas propriamente ditas: o plano de investigação, a construção dos dados e as entrevistas, a apresentação do campo empírico da pesquisa e o perfil dos professores colaboradores. Para tanto, relatamos as preocupações iniciais do projeto de pesquisa, os caminhos percorridos e (re)construídos, os diversos procedimentos metodológicos adotados, o perfil dos participantes.

1.1 O QUE FIZEMOS: AS ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS

Como esta pesquisa trata de uma problemática que lida com dados construídos a partir de elementos da subjetividade, optamos por conduzir a investigação em uma abordagem que se insere na perspectiva qualitativa, o que vem justificar a adoção dos instrumentos e das atitudes sobre as quais discorreremos a seguir.

Construímos os dados a partir de procedimentos como entrevistas, observações livres e análise do material utilizado e/ou produzido pelos professores colaboradores em suas atividades docentes ou acadêmicas. A pesquisa qualitativa, com seu caráter multimetodológico, devido ao uso de variadas fontes e técnicas empregadas na coleta de dados, permite uma leitura da realidade que inclui a subjetividade necessária à compreensão de um mundo que, cada vez mais, se expressa não apenas pela sua materialidade, mas também por meio da imaginação e do simbólico. A abordagem qualitativa abre, assim, perspectivas

metodológicas inovadoras com relação tanto à escolha do objeto de estudo quanto às atitudes investigativas.

A opção por essa abordagem investigativa, inicialmente flexível, comporta a definição do referencial interpretativo concomitante à coleta de dados e a leituras. Não adotamos, de início, um referencial teórico de focalização prévia do problema, motivo pelo qual levamos um certo tempo para a definição dos referenciais de análise. Esse procedimento apontou para a necessidade de uma busca constante de novos dados e de novas leituras, o que foi feito durante a maior parte do tempo da pesquisa, conforme a explicação de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 162):

Em decorrência da feição indutiva que caracteriza os estudos qualitativos, as etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma seqüência, cada uma correspondendo a um único momento da investigação, como ocorre nas pesquisas tradicionais. A análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

Trabalhamos, pois, com a idéia de que nada é, *a priori*, dotado de significado próprio. A realidade é socialmente construída e o significado a ela atribuído está relacionado com as experiências e as percepções dos agentes sociais. Portanto, alertamos para o fato de que as interpretações geradas a partir desta pesquisa, envolvendo a compreensão dos professores sobre o ensino de história, não têm a pretensão de validá-las para outras situações do ensino desta disciplina. Ao contrário, o ensino de história, mesmo realizado em condições semelhantes ao que estudamos, tem especificidades que são muito próprias dos contextos nos quais ele se desdobra. Alunos, professores, recursos didáticos e as condições oferecidas pela escola e pelo lugar fazem de cada situação de ensino-aprendizagem um momento ímpar, descartando qualquer tentativa de criação de um padrão único de interpretação. Desse modo, o presente estudo não se propõe a ser representativo do ensino de história no município de Ceará-Mirim, mas, tão-somente, compreender formas de concepção e utilização do conteúdo sobre uma realidade particular, levando em consideração a experiência de três professores que atuam no município.

1.1.1 O plano de investigação

As preocupações iniciais, apresentadas no projeto de pesquisa, foram gestadas a partir de leituras sobre o ensino de história, mediadas pela nossa experiência como docente em cursos de formação de professores. Por outro lado, um melhor conhecimento da realidade do município só foi possibilitado pela investigação exploratória de visitas, inicialmente, sem um roteiro predefinido. Nessa fase, de junho a setembro de 2002, considerada exploratória, utilizamos técnicas como a observação livre, conversas informais com professores, visitas a vários pontos da cidade e da área rural, além de entrevistas com os professores colaboradores. Elaboramos ainda um mapeamento do campo, o que foi de muita utilidade para a definição do problema e para a identificação das fontes de informação mais adequadas ao andamento da pesquisa.

Alves-Mazzotti e Gewandszajder, ao fazerem referência ao plano de investigação, chamam a atenção para o fato de as pesquisas qualitativas não admitirem *regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos*, isso devido à natureza diversa e flexível dessas investigações. A respeito do grau de estruturação prévia, os autores ressaltam:

O foco e o design do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias. O foco e o *design* devem, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998, p. 147).

A escolha do objeto de investigação partiu, assim, de inquietações originadas da prática e de leituras específicas, o que pressupõe o domínio de um certo conhecimento na área do ensino de história, fruto do trabalho de outros pesquisadores situados em contextos espaciais e temporais diferentes do nosso. Também conhecíamos parcialmente a história de Ceará-Mirim, e o seu ensino, através dos memorialistas ceará-mirinenses e dos trabalhos escolares dos professores do município. Isso permitiu, em nível de projeto, um planejamento com um certo grau de estruturação. A formulação de algumas questões iniciais, por exemplo, fazia-se necessária também devido ao fato de o projeto ser submetido a um programa de pós-

graduação, que requer uma certa formalidade e rigor teórico-metodológico. A investigação, no entanto, apontou para a necessidade de mudanças e de reformulações que foram sendo realizadas com o progresso das leituras e no decorrer do trabalho de campo.

Ainda no projeto inicial, ressaltamos que uma melhor definição do problema e uma maior clareza teórico-metodológica só seriam possíveis com a evolução do trabalho de campo. Evitamos, com isso, associações do tipo mecanicista entre a teoria adotada e os dados obtidos junto ao campo de pesquisa. As estratégias de análise só viriam a ocorrer, também posteriormente, a partir de uma maior interação entre o pesquisador e os professores colaboradores. Ou seja, a focalização do problema foi ocorrendo ao mesmo tempo em que os dados iam sendo construídos e as leituras de natureza teórica eram retomadas, sem que adotássemos, no início, um plano rígido ou definitivo.

Com a definição do campo empírico – o município de Ceará-Mirim – e a escolha dos sujeitos da pesquisa, iniciamos a fase exploratória. Nessa fase, os encontros com os colaboradores e a visita a vários pontos do município serviram para uma melhor focalização das questões, definição da problemática e das formas de acesso aos dados.

À medida que os encontros aconteciam, permitindo a troca de experiências e de idéias entre pesquisador e colaboradores, novas estratégias investigativas iam sendo delineadas. As leituras paralelas ao trabalho de campo também serviram para desencadear um processo contínuo de reflexão sobre os propósitos e os caminhos que o trabalho deveria trilhar.

A nossa condição de professor de alguns alunos-docentes do município e de conhecedor de algumas de suas atitudes, diante do ensino da história local, permitiu-nos iniciar a investigação a partir de algumas idéias preconcebidas que o desenvolvimento da investigação foi tratando de superar.

Nesse sentido, torna-se interessante a idéia de Biklen e Bogdan, autores que, apesar de desaconselharem a utilização de hipóteses estabelecidas antes do acesso aos dados empíricos com o propósito de serem testadas, reconhecem a necessidade de um plano de investigações de natureza qualitativa. Para eles,

A forma como procedem [os investigadores qualitativos] é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições da recolha de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos). Estas fornecem os parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes.

Não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 83-84).

Na presente investigação, portanto, a focalização aconteceu de forma progressiva, tendo início o lançamento de questões com a fase exploratória, e, com a definição dos referenciais de análise e do campo teórico, o formato final da pesquisa.

1.1.2 A construção dos dados

Conforme apontado na parte introdutória deste texto, os dados desta pesquisa não são entendidos nem analisados como algo isolado, fixo, mas inseridos em um contexto de múltiplas relações. Assim, nem sempre se apresentam de forma explícita ao pesquisador, exigindo que este adote diversos procedimentos metodológicos com o intuito de dar visibilidade aos propósitos da investigação.

Com essa compreensão, lançamos mão de várias estratégias, tais como entrevistas, conversas informais, encontros de estudos, observações livres do ambiente vivido pelos professores – escolas, bibliotecas, residências, feiras livres, eventos festivos – na cidade, assim como de algumas cerimônias relacionadas com a Semana de Emancipação do Município. Visitamos também o Vale do Rio Ceará-Mirim e algumas outras localidades da região.² Caracterizamos essas observações como livres, por serem feitas a partir da visita a lugares e a eventos sem a elaboração de um plano previamente definido, com exceção da primeira entrevista com os professores. Em cada visita, fazíamos no caderno as anotações de campo sobre os dados que acreditávamos ter importância para a pesquisa, o que foi

² Contabilizamos um total de trinta e duas visitas, sendo assim descritas: dezessete exclusivamente à sede do município, quatro à sede e ao Vale, três exclusivamente ao Vale, quatro às localidades de Rio dos Índios, Boa Vista e Coqueiros, respectivamente. Nas demais localidades, as visitas tinham como objetivo conhecer um pouco do dia-a-dia nessas comunidades, no que diz respeito às estratégias de sobrevivência de seus moradores e à localização dos estabelecimentos de ensino nesses locais. Assim, reservamos quatro dias, distribuídos ao longo da pesquisa, para visitar nove localidades agrupadas da seguinte forma: Jacoca e Capela; Massangana, Primeira Lagoa e Gameleira; Santa Tereza e Capela; Maturaia e Aningas. A escolha dessas localidades se deu à medida que íamos percebendo os seus nomes associados a alguma coisa que nos chamavam a atenção, como: desenvolvimento da fruticultura irrigada e da pecuária, assentamentos de trabalhadores rurais, destaques nos livros dos memorialistas locais, o fato de serem supostos redutos de remanescentes indígenas e de afrodescendentes.

confirmado quando da redação do texto final. Dentre as várias técnicas de construção de dados, as entrevistas com os professores foram as mais importantes, por elas se constituírem em instrumento importante para apreensão dos significados que atribuíam às suas concepções, crenças e valores que os interlocutores da pesquisa têm acerca dos temas abordados. Isso porque, em situação de entrevista, conforme mostra Chizzotti, (1995, p. 85):

Procura-se compreender a experiência que os sujeitos têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa.

As entrevistas permitem, também, uma maior interação entre entrevistador e entrevistados e um contato imediato com a informação desejada, além de facilitar possíveis correções e esclarecimentos no próprio processo.

Portanto, o conteúdo das entrevistas se constituiu em referência para a análise dos dados que adotamos, principalmente considerando o fato de que trabalhamos levando em conta as visões dos professores sobre a história e o seu ensino.

Alguns documentos produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa, para fins pedagógicos ou acadêmicos, foram considerados na análise, tendo em vista a sua contribuição para uma melhor compreensão do pensamento dos docentes. Dentre esses documentos, destacamos as monografias de final de curso (pós-graduação *lato sensu*) produzidas pelos professores³ que, mesmo não sendo utilizadas diretamente em sala de aula, deram pistas importantes acerca das questões em torno das quais este trabalho se desenvolve. A análise, no entanto, tem como eixo principalmente os dados obtidos a partir das entrevistas com os professores. Os demais se revelaram importantes na medida em que contribuíram para uma melhor compreensão do conteúdo produzido nas entrevistas.

Os depoimentos, assim como as interações com os professores em seus contextos vivenciais, constituíram-se em estratégias importantes para a percepção de atitudes diante de problemas da vida contemporânea, bem como das suas expectativas enquanto profissionais. Os encontros para estudos demonstraram ser bastante produtivos, uma vez que possibilitaram a reflexão da prática à luz dos pontos de vista de vários autores reconhecidos por uma

³ Os títulos das monografias – *O ideal franciscano no Rio Grande do Norte: uma abordagem das práticas religiosas* e *A monocultura da cana-de-açúcar e o turismo histórico-cultural no município de Ceará-Mirim* – retratam o interesse dos professores por temas locais.

literatura específica da área de história⁴. Eram situações em que se constatou uma certa *cumplicidade* dos participantes, principalmente no que diz respeito aos desafios encontrados em sala de aula. Constituíam-se, assim, em uma espécie de acerto de contas entre a nossa prática – do pesquisador e dos professores colaboradores – e as teorias a que tínhamos acesso a partir da leitura dos textos distribuídos previamente. Na verdade, os encontros transformavam-se em espaços de discussão sobre algo que era comum ao investigador e aos colaboradores: o ensino de história.

A nossa conduta investigativa nos permitiu estabelecer uma relação pautada pela sinceridade, o que se materializou nos diálogos e nas discussões que mantivemos com os colaboradores. O trabalho desenvolveu-se, pois, a partir de uma relação de cooperação entre o investigador e os professores. Desde o começo, expusemos as nossas pretensões acerca da pesquisa e sobre os critérios de escolha do campo empírico. Essas condições possibilitaram um diálogo franco e aberto entre o pesquisador e os docentes do município. Não usamos, portanto, de nenhum mecanismo de subterfúgio que viesse comprometer o acesso ao campo investigado e às informações que considerávamos necessárias. A cada nova decisão tomada com relação à metodologia que se desdobrasse nas relações entre o investigador e os colaboradores, sentíamos-nos na obrigação de esclarecer as mudanças feitas.

A partir de negociações com os professores, optamos por não fazer a identificação pessoal deles e utilizar pseudônimos. Assim procedendo, pensamos na preservação da identidade de seus autores e em contribuir para que entre eles não houvesse grandes resistências a se colocarem de forma aberta aos questionamentos apresentados.

Apesar dos cuidados em preservar a ética como pesquisador, ao não expormos os sujeitos da pesquisa, procuramos ser fiéis aos dados obtidos para não comprometer os propósitos do estudo.

1.1.3 As entrevistas

A principal interlocução com o grupo de professores ocorreu por meio da entrevista semi-estruturada, devido à sua natureza interativa ser mais condizente com o nível de complexidade requerida pela abordagem do problema. Parte das informações que utilizamos

⁴ Ver Anexo A.

não se revelaria através de instrumentos que contabilizassem dados, tendo como base, por exemplo, a entrevista estruturada por meio de questionários com perguntas e respostas fechadas.

Além de ser uma técnica de pesquisa apropriada ao acesso às informações numa investigação de natureza qualitativa, a entrevista semi-estruturada também se coloca como uma oportunidade especial que permite aos participantes uma reflexão sobre sua prática docente. No que se refere à organização dessa técnica, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 168), dizem que “[...] de um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. Tal escolha justifica-se por esse tipo de entrevista permitir captar o lado mais profundo das informações em que não só os aspectos de ordem cognitiva estão presentes, mas também aspectos da afetividade.

O propósito principal em cada entrevista era fazer emergir o processo de produção dos significados construídos pelos professores para compreender as concepções sobre o lugar reservado à história local no ensino de história. Sendo as questões das entrevistas formuladas a partir de interesses comuns aos entrevistados e ao entrevistador/pesquisador, elas são também oportunidades de reflexão sobre o desempenho de suas atividades enquanto professores.

Durante as entrevistas, mesmo na fase exploratória, recorremos a uma espécie de roteiro (conforme consta nos anexos) com os pontos de destaque para serem abordados junto aos professores. Como já afirmamos, às vezes, os entrevistados secundarizavam determinadas questões e ressaltavam outras, o que, em alguns casos, levou-nos a rever a ordem de importância dada inicialmente às questões.

A relação de aproximação e de identificação entre o investigador e os colaboradores no que diz respeito ao trabalho como um todo refletiu-se também nas entrevistas. Procuramos criar um ambiente de confiança, passando a idéia de que as questões tratadas nas entrevistas seriam um elo que unia a todos nós, profissionais do ensino de história. Antes de começarmos as gravações, explicávamos os objetivos da entrevista e o que pretendíamos fazer com o material delas decorrentes.

Inicialmente, optamos pela realização de duas entrevistas com cada professor, cada qual com finalidades específicas, seguindo sempre uma tendência crescente à verticalização da compreensão das questões. Após os primeiros contatos e acertos sobre a participação dos

colaboradores, realizamos a primeira entrevista exploratória e individual⁵ em torno de alguns tópicos que considerávamos básicos para quem trabalha com o ensino de história. Esses tópicos eram apresentados de forma geral e de modo o mais aberto possível para que os entrevistados pudessem expor seus pontos de vista mais espontaneamente.

Em seguida à exposição de cada ponto em questão, os entrevistados eram estimulados a falar sobre aspectos outros não contemplados, mas que eles considerassem interessantes. Essa estratégia se justifica pelo fato de a investigação estar no início e de não haver clareza, ainda, de todos os aspectos a serem focalizados.

A segunda entrevista, também individual, ocorreu na fase de investigação focalizada, após a definição das questões centrais da investigação. Essa entrevista apresentou uma evolução com relação à primeira, uma vez que as questões foram postas focalizando os temas que iriam, a partir de então, ser explorados no desenvolvimento da tese. Ou seja, as questões sugeridas poderiam ser reelaboradas, em função de uma melhor compreensão do que estava sendo posto inicialmente em torno da história enquanto disciplina escolar, da história como produção do conhecimento e da história local.

Se na primeira entrevista havia o propósito de se levantar a maior quantidade possível de aspectos relacionados com o objetivo geral da investigação, na segunda havia uma focalização e um aprofundamento materializados em termos de tópicos e subtópicos, apresentados, porém, de forma aberta, ou seja, sem pretensão de estabelecer uma relação rigorosa entre perguntas e respostas. Ao contrário, a idéia era que os entrevistados se colocassem de forma o mais livre possível, considerando, porém, os objetivos da pesquisa.

As duas entrevistas, no entanto, não foram suficientes para esclarecer alguns pontos relacionados diretamente com as atividades escolares, como propostas curriculares e pedagógicas, livros didáticos e condições de trabalho dos professores. Além do mais, alguns pontos explorados precisavam de novos esclarecimentos. Diante disso, consideramos a necessidade de uma terceira entrevista. Propusemos, então, questões para serem respondidas por escrito, sem gravação de áudio, como pode ser verificado no Anexo C.

Assim, consideramos que as estratégias investigativas aqui expostas correspondem às expectativas de compreensão das formas de abordagens da história local, situando-as quanto às mudanças recentes no debate acerca da história enquanto conhecimento escolar e enquanto produção historiográfica. A conjuntura contemporânea vem revelando a necessidade cada vez

⁵ Ver os roteiros das entrevistas nos Anexos A, B, C.

maior de os professores repensarem suas práticas, tendo em vista conquistas recentes no campo epistemológico nas ciências humanas, em geral, e na história, em particular.

1.2 ONDE ESTAMOS: O MUNICÍPIO DE CEARÁ-MIRIM

1.2.1 Breve apresentação

O município potiguar de Ceará-Mirim está localizado na Mesorregião do Leste Potiguar e na Microrregião de Macaíba⁶. Abrange uma área total de 739,69 km², o que corresponde a 1,37% da superfície do estado. Conforme podemos visualizar no mapa 01, os seus limites territoriais são: ao norte, os municípios de Maxaranguape e Pureza; ao sul, os municípios de São Gonçalo do Amarante e Ielmo Marinho; a leste, o oceano Atlântico e o município de Extremoz; e, a oeste, o município de Taipu. A sede municipal está a vinte e oito quilômetros da capital, Natal, e situa-se à margem direita do rio Ceará-Mirim, cujo Vale se constitui em um dos principais locais de produção de cana-de-açúcar do estado⁷.

O território que abriga o município tem sua história, originariamente, associada à presença de grupos indígenas que, antes mesmo da vinda dos europeus – franceses, holandeses, portugueses –, viviam no local. Os conflitos entre os nativos – aliados aos franceses – e os portugueses retardaram a posse da Capitania do Rio Grande por parte dos representantes da Coroa portuguesa. Esses conflitos se deram principalmente na foz do rio Baquipe, rio Pequeno ou Ceará-Mirim, nome este que, posteriormente, o município toma de empréstimo.

Inicialmente, a povoação chamada Boca da Mata, hoje Ceará-Mirim, pertencia ao município de Vila Nova de Extremoz do Norte⁸. Em 9 de junho de 1882, a sede conquista o *status* de cidade. A concentração cada vez maior de engenhos, de 5, em 1845, passou para 156 em 1859 (PEREIRA, 1989, p. 41), permitiu o surgimento de um comércio relativamente promissor, o que atraiu, cada vez mais, moradores da redondeza e de vários outros

⁶ Além de Ceará-Mirim, a microrregião de Macaíba inclui os municípios de Macaíba, Nísia Floresta, São Gonçalo do Amarante e São José de Mipibu.

⁷ Fonte: IDEMA (2005).

⁸ Vila Nova de Extremoz do Norte corresponde, hoje, ao município de Extremoz.

municípios. Durante toda a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX, Ceará-Mirim ocupou um lugar de destaque no estado do Rio Grande do Norte, produzindo de 1894 a 1910 60% do açúcar potiguar (CASTRO, 1992). Por muito tempo, parte da população ceará-mirinese dependeu economicamente das terras vizinhas a esse rio, seja trabalhando no cultivo da cana e de seus derivados, seja trabalhando em outras atividades como a agricultura de subsistência e a pecuária, que ocupam um espaço marginal nesse cenário.

Originalmente, o desenvolvimento da atividade açucareira vem atender a uma crise de abastecimento de açúcar no mercado europeu, principalmente o inglês. Isso levou, na primeira metade do século XIX, a um surto de crescimento da atividade que perdura durante meio século para, logo em seguida, amargar os efeitos da crise, levando parte dos produtores a procurarem outras formas de sobrevivência ou se adaptarem a novos padrões de vida e convívio social.

A atividade açucareira, mesmo passando por situações adversas, foi a responsável pela formação da elite política e social que vem governando o município desde a sua criação. Uma sociedade formada inicialmente a partir de uma divisão em que se colocava, de um lado, o proprietário de engenho ou usina e, do outro, o trabalhador que, escravo ou não, vivia em condições subumanas. O senhor de engenho, misto de agricultor e industrial, exerceu o controle absoluto sobre o poder público em todas as esferas, do legislativo ao judiciário. Mas é na esfera do poder executivo que esse poder é mais expressivo, pois o controle da administração municipal passava por integrantes das famílias tradicionais ligadas à cultura da cana-de-açúcar.

O fabricante de açúcar, em crise com o fim do trabalho escravo e com a retração do mercado internacional, teve que buscar novas formas de trabalho e voltar-se para o mercado interno, o que não seria feito sem grandes mudanças. As primeiras décadas do século XX são marcadas pela busca de novas técnicas visando a uma maior produtividade, dentre as quais destaca-se, além da modernização dos tradicionais engenhos, a criação de usinas. Entre 1913 e 1948, foram criadas quatro usinas em Ceará-Mirim: Ilha Bela (1913), Guanabara e São Francisco (1929) e Santa Terezinha (1948). Ao entrarem em cena, as usinas mudam a configuração econômica do espaço canavieiro do município, que passa a concentrar não apenas a produção do açúcar, mas também das terras nas mãos de poucos usineiros. Em apenas onze anos (de 1914 a 1925), o Vale perde vinte engenhos de um total de cinquenta (CASTRO, 1992). O senhor, morador da casa-grande dos engenhos, passa por uma rápida transição: do Vale para a cidade, de agricultor e industrial para cargos e funções típicas de classe média: médicos, advogados, professores, entre outras.

As usinas, por sua vez, transformam-se periodicamente, seguindo a lógica do mercado capitalista que provoca oscilações, de acordo com a tendência dos mercados interno e externo. Na década de 1970, o governo brasileiro cria o PROÁLCOOL (Programa Nacional do Álcool), política de incentivo à produção de álcool automotivo, o que levou a uma maior concentração fundiária por parte do setor da agroindústria, diminuindo cada vez mais a participação das atividades dos pequenos e médios agricultores nas terras férteis do Vale do Ceará-Mirim.

A chegada da usina no Vale do Ceará-Mirim simboliza a crise de uma época em que predominava uma sociedade de estilo patriarcal e contribui, decididamente, para a aceleração de seu fim. Segundo Queiroz (1984, p. 9-10, “[...] nos domínios da usina, que representa o maior poder econômico local, as relações de trabalho tradicionais são substituídas por relações tipicamente capitalistas”. A autora ressalta que as transformações intensificam o processo de proletarização no campo. Essas modificações não indicam, no entanto, que as condições dos trabalhadores tenham mudado substancialmente. Embora aceleradas na década de 1970, época estudada por Queiroz, elas remontam à época das primeiras usinas e representam, definitivamente, o fim de uma sociedade patriarcal. O poder executivo municipal, porém, tem sido controlado sucessivamente por descendentes das famílias tradicionais, antigas proprietárias de engenhos, ou pelos que passaram a controlar as usinas de açúcar e álcool localizadas no Vale.

Atualmente, o poder executivo municipal é exercido por Maria Edinólia Câmara de Melo, esposa de Geraldo José de Melo, ex-governador, ex-senador da República e usineiro local, a partir da aquisição das usinas São Francisco e Ilha Bela, no início da década de 1970. O grupo político liderado pelo usineiro Geraldo Melo tem como aliado, na condição de vice-prefeito, o proprietário do único engenho em funcionamento do município, Rui Pereira, descendente de uma das mais tradicionais famílias do município: os Pereira. Os embates políticos atuais, no entanto, parecem dar lugar a novos personagens saídos dos segmentos médios, socialmente falando, cuja expressão demorou para se colocar como alternativa política concreta, mas que nas eleições municipais de 2004 obteve significativa votação, apesar de não conseguir a vitória⁹.

O papel de destaque da economia do município em nível estadual rendeu à sua elite prestígio político e social. A expressão máxima desse prestígio deu-se em 1874, quando a monarquia agraciou com o título de barão o senhor de engenho Manoel Varela do

⁹ Nas últimas eleições municipais, o resultado para o cargo majoritário foi o seguinte: Maria Edinólia Câmara de Melo, do PSDB, obteve 15.669 votos; Antonio Marcos de Abreu Peixoto, do PTB, 14.085 votos; Roberto Pereira Varela, do PAN, 1.675 votos; e Ana Célia Siqueira Ferreira, do PSTU, 201 votos. (cf. <www.trern.gov.br/eleicoes/resultado_2004/1_turno/html/16519.html>).

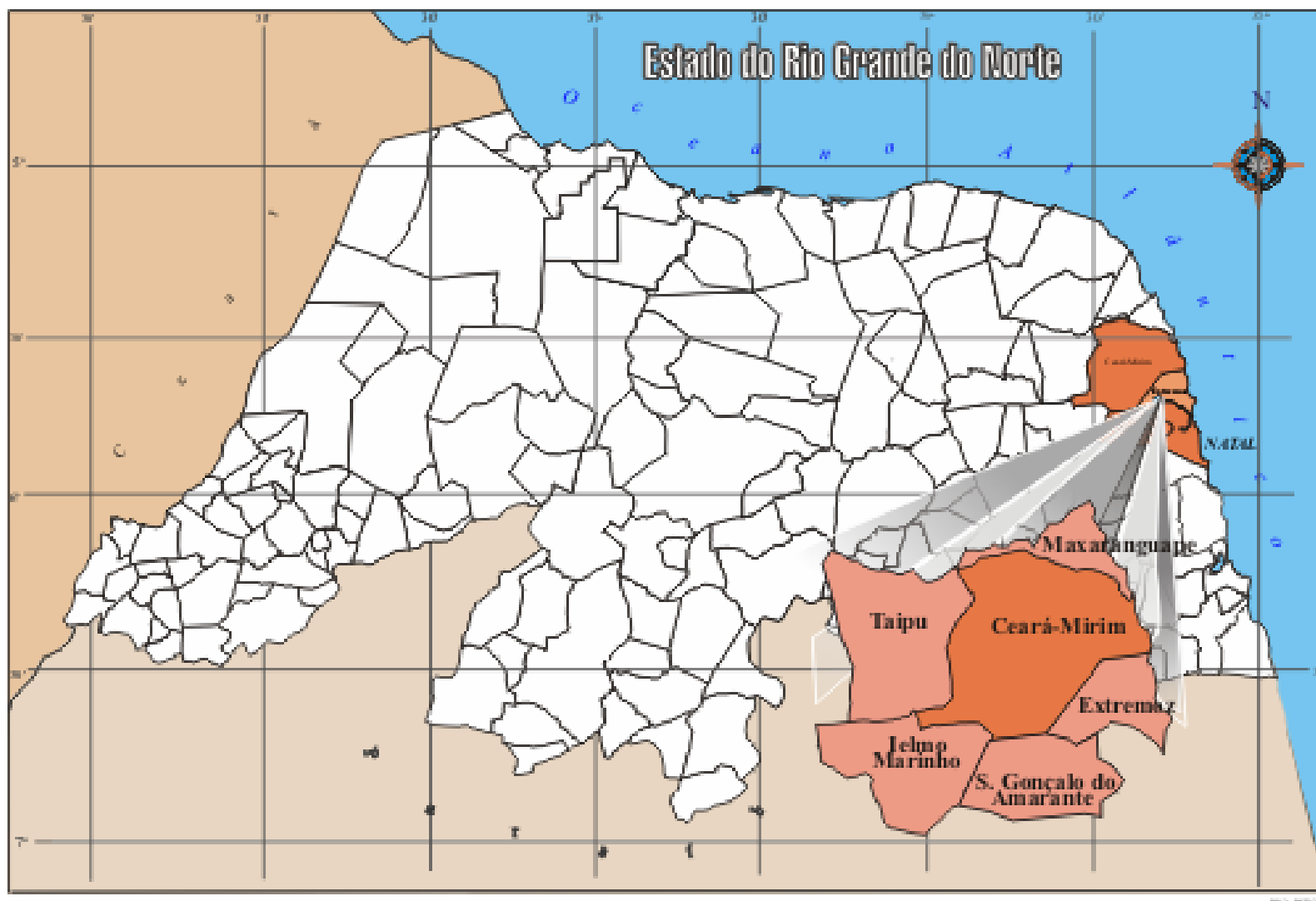
Nascimento. Boa parte da memória desse senhor e de sua família encontra-se preservada, através de prédios, praça e pertences domésticos, assim como das histórias contadas por seus descendentes, algumas delas registradas em livros.

No auge da produção de açúcar (segunda metade do século XIX e início do século XX), a elite local buscava acompanhar os sinais de modernidade e progresso da época, o que se refletia em algumas idéias, no modo de ser de seus integrantes, na aquisição de maquinários para as fábricas de açúcar, nas construções das residências, na mobília e nos produtos consumidos, bem como através de iniciativas de grupos que fundavam jornais e lutavam pela implantação do transporte ferroviário para o município.

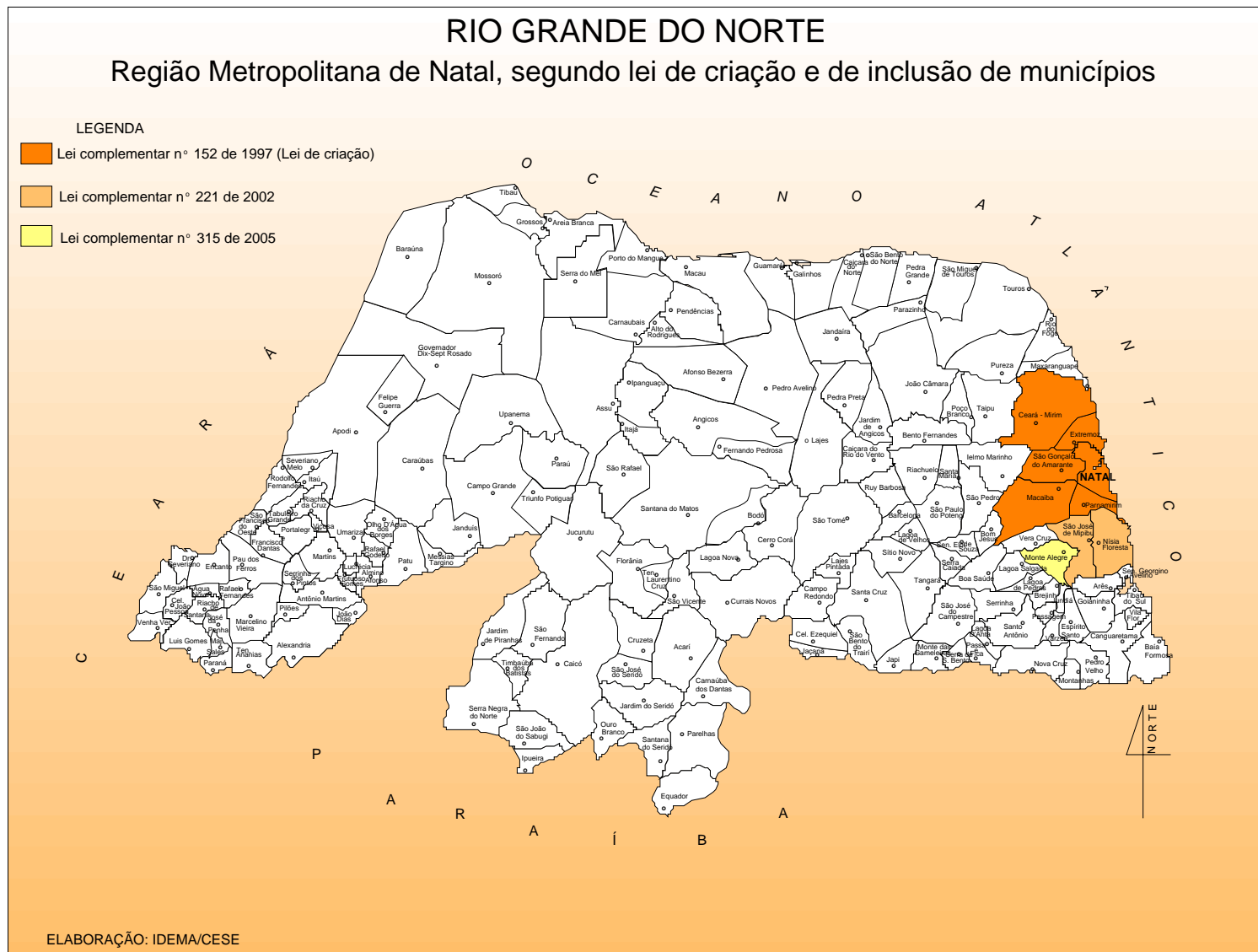
Apesar de a economia municipal não se restringir à produção de cana¹⁰ e de seus derivados, e de as questões políticas e sociais não se limitarem às ações da elite local, a história do município ensinada nas escolas e divulgada nos livros de seus intelectuais mais ilustres está voltada para a sociedade açucareira que dominou o cenário político e social durante o meio século de êxito da produção de açúcar nos engenhos.

Dentre os memorialistas que se firmaram como guardiões da memória local e produtores de conhecimentos reproduzidos amplamente nas escolas e em vários segmentos da sociedade local, estão dois representantes dessa elite canavieira: Madalena Antunes Pereira e Nilo de Oliveira Pereira. Esses escritores exaltam a beleza paisagística do lugar, as qualidades das pessoas e das coisas, a ordem reinante. A sociedade passada, patriarcal e aristocrática, é apresentada como modelo ideal de sociabilidade, conforme retratado no próximo subitem.

¹⁰ A economia do município é constituída de várias atividades. A cana-de-açúcar ainda desponta, individualmente, como a principal, mas encontram-se atividades como a pecuária bovina e ovina, a produção de cereais e o desenvolvimento da atividade turística. Diversas empresas ligadas à fruticultura de exportação produzem para o mercado interno e externo. Ao mesmo tempo, entram em cena novos agentes sociais ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, juntamente com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) criaram vários assentamentos de trabalhadores rurais que vêm produzindo em parceria com grandes empresas especializadas em fruticultura irrigada. Para mais informações acerca das inovações no espaço rural no município de Ceará-Mirim, ver Montenegro (2004).

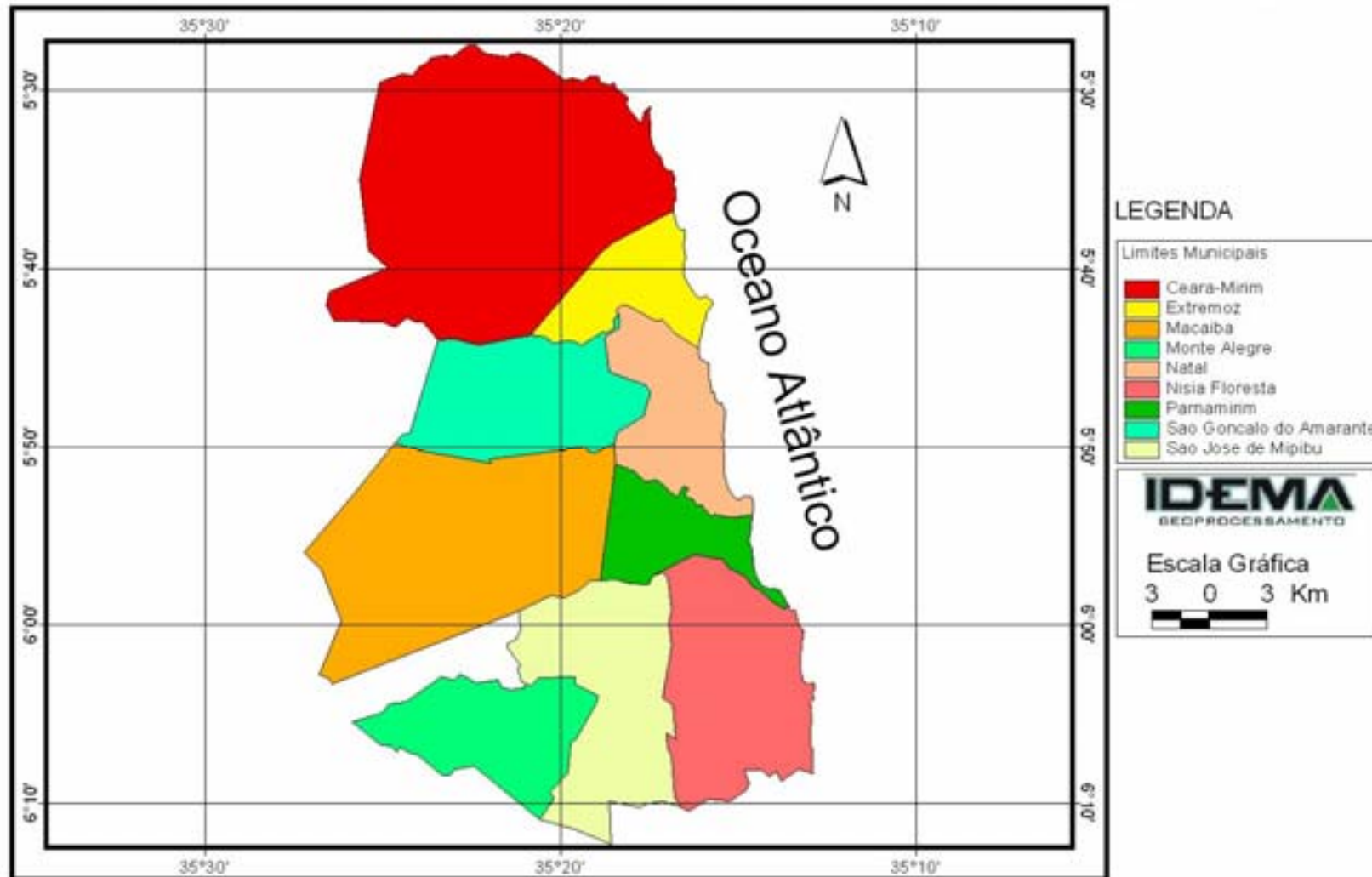


Mapa 01 Mapa político do Rio Grande do Norte. Em destaque o município de Ceará-Mirim e seus limites territoriais.
Fonte: IDEMA (2005)

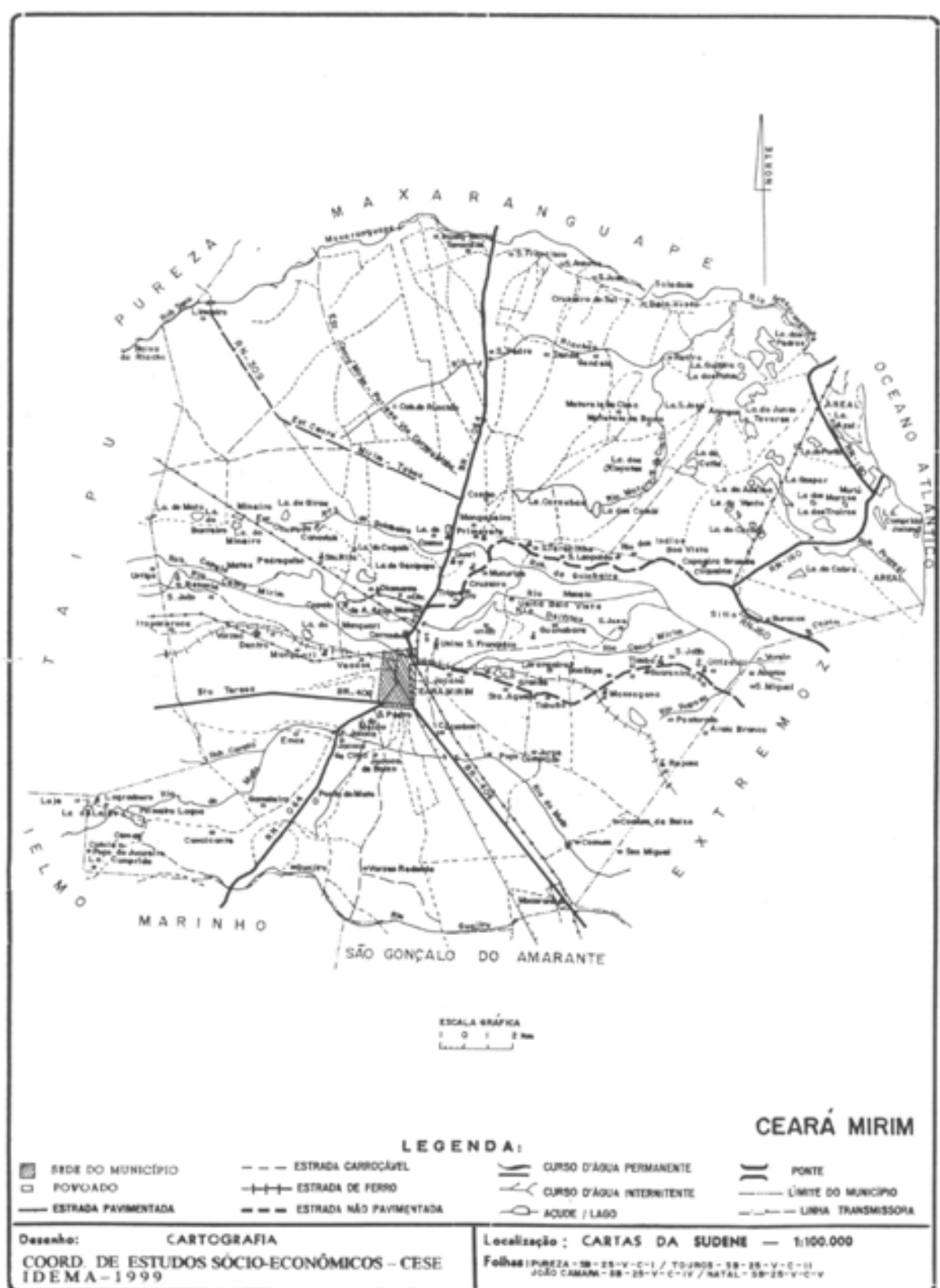


Mapa 02 RIO GRANDE DO NORTE - Região Metropolitana de Natal, segundo lei de criação e de inclusão de municípios.
Fonte: IDEMA (2006)

REGIÃO METROPOLITANA DE NATAL



Mapa 03 Região Metropolitana de Natal.
Fonte: IDEMA (2006)



Mapa 04 Município de Ceará-Mirim
 Fonte: IDEMA (2005)

1.2.2 O doce Vale da aristocracia açucareira

Neste ponto da apresentação do município, convidamos o leitor a fazer uma curta viagem, dentre outras possíveis, pois os caminhos que poderão levar a Ceará-Mirim são muitos e cada viajante pode escolher um, entre as trajetórias já traçadas, ou construir novos. Optamos, então, em fazer uma breve apresentação de Ceará-Mirim a partir de duas obras de dois de seus filhos: *Oiteiro: Memórias de uma Sinhá Moça*, de Madalena Antunes Pereira e *Imagens de Ceará-Mirim*, de Nilo de Oliveira Pereira.

O nosso olhar, no entanto, é particularmente interessado: é um olhar de quem acredita que o diálogo entre memória e história pode abrir novas possibilidades para o ensino. A escolha dessas obras também é proposital, uma vez que elas vêm sendo usadas com frequência pelos professores do município, inclusive pelos professores colaboradores.

Embarquemos, então, nesta breve viagem.

O livro *Oiteiro* teve sua primeira edição em 1958 e é considerado o primeiro livro de memórias feminino do Rio Grande do Norte. Sua autora, Maria Madalena Antunes Pereira, nasceu em 25 de maio de 1880, no Engenho Oiteiro, em Ceará-Mirim, e faleceu em 11 de junho de 1959, em Natal. *Oiteiro*, título do seu único livro, representa, ao mesmo tempo, o nome do engenho-fazenda, onde ela nasceu e viveu parte de sua vida, e de uma árvore comum na região, que havia em frente à sua casa, em cuja sombra Madalena testemunhou muitas das impressões e lembranças de seu tempo de infância, as quais o livro traz ao longo de suas páginas. Sob a forma de memórias, como o subtítulo aponta, de uma sinhá-moça, a escritora registra desde suas lembranças mais *ingênuas* do convívio doméstico entre seus familiares e os serviços da casa, até acontecimentos de repercussão em âmbito nacional, como a abolição da escravatura, por exemplo. A obra insere-se em um ambiente físico e temporal construído em torno do Vale do Ceará-Mirim, cujo esplendor da aristocracia rural ligada ao açúcar não fora muito além de meio século. Aí, presenciam-se a decadência do engenho de açúcar e a ascensão dos engenhos-centrais e das usinas. Nesse contexto, a autora esforça-se para registrar as transformações por que passa a cultura canavieira, com conseqüências para outras áreas que apontam para o fim da escravidão, dos senhores de engenhos e dos próprios engenhos em sua versão clássica, isto é, o engenho como unidade completa de produção de açúcar, incluindo a plantação da cana, fabricação, refino e transporte do açúcar.

Em *Imagens do Ceará-Mirim*, publicado em 1969, Nilo Pereira narra as lembranças retidas em sua fase adulta, construindo discursivamente uma Ceará-Mirim que gostaria que

ficasse na memória dos mais jovens. Escrito em tom saudosista e melancólico, o livro, segundo o próprio autor, não deve ser considerado como documento e nem como história, apenas como imagens ou memória. Entretanto, ele mistura recordações pessoais com conteúdos provenientes de pesquisa feita em vários tipos de fontes, o que caracteriza o trabalho não apenas como fruto das recordações de infância, mas também como uma escrita com pretensões de natureza historiográfica. Nilo de Oliveira Pereira, filho do coronel Fausto Varela Pereira e Beatriz de Oliveira Pereira, nasceu em 11 de dezembro de 1909, no Engenho Verde-Nasce, município de Ceará-Mirim. Deixou sua cidade aos treze anos de idade e foi para Natal, a capital do estado, onde fez os estudos secundários. Passou rapidamente pelo Rio de Janeiro e logo depois cursou Direito em Recife, onde fixou residência definitiva a partir de 1931. Faleceu na capital pernambucana em 23 de janeiro de 1992. Teve uma vida intensa no meio intelectual de Recife e do Nordeste brasileiro, exercendo, entre outras, as funções de pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, professor universitário, jornalista, historiador e professor de história e ficcionista. Católico fervoroso, foi vicentino em Ceará-Mirim e congregado mariano em Natal e em Recife. Exerceu o cargo de secretário de educação no estado de Pernambuco e de deputado estadual por várias legislaturas. Assim como Madalena Antunes, de quem era sobrinho, é filho de família ligada à atividade da agroindústria açucareira, vivendo sua infância entre o Vale do rio Ceará-Mirim e a cidade do mesmo nome. Como estudante, em Recife, só ia a Ceará-Mirim durante as férias escolares ou, quando adulto, em visitas esporádicas. Da capital pernambucana, escreveu vários trabalhos sobre sua terra de origem, inclusive o livro *Imagens do Ceará-Mirim*.

Em suas trajetórias de vida, Nilo Pereira e Madalena Antunes seguem a tradição dos filhos da elite rural nordestina em se formar no Recife, de cujas faculdades e colégios emanavam discursos regionalistas que contribuíam para a formação de uma visão até certo ponto comum sobre o Nordeste brasileiro. Segundo Albuquerque Jr. (2001), esses lugares, além de formarem os intelectuais tradicionais do Nordeste, serviam para sedimentar amizades e para trocar idéias acerca de política, economia, cultura e artes, tanto em nível estadual quanto em nível nacional. No discurso regionalista, há um certo cruzamento da crise social vivida pelos filhos dos proprietários rurais com o *problema regional*, questão que toda uma produção intelectual, sobretudo literária, influenciada pela sociologia de Gilberto Freyre, vai tentar equacionar a partir de um discurso comum.

A sociologia freyreana e a produção dos romancistas de 1930 têm na memória a matéria-prima fundamental. Através de suas lembranças, esses autores reconstroem o Nordeste de suas infâncias, cujas relações sociais ou já não existiam, ou estavam ameaçadas.

Diante das incertezas postas pela crise que solapava as bases tradicionais do seu poder político e social, essa elite intelectual trabalhava com a perspectiva de uma definição do Nordeste não apenas em seus elementos convencionais como o espacial, o geográfico, o econômico e o político, como também no que se referia às suas tradições, à sua memória e à sua história. Era incentivado o amor à *pátria Nordeste*, estímulo que se irradiava de Pernambuco para outros estados, através dos futuros dirigentes das localidades, incluindo aí o espaço norte-rio-grandense.

Madalena Antunes e Nilo Pereira seguem essa trajetória intelectual e seus escritos sofrem uma forte influência dessa produção regionalista, contribuindo para a construção de uma representação, de certa forma comum¹¹, do passado ceará-mirinense. Dentre as muitas semelhanças, exporemos a seguir algumas delas.

Em ambas publicações, Ceará-Mirim e o Vale são tomados como referencial e se constituem em um espaço de saudade. Os autores falam a partir de um lugar privilegiado da sociedade à qual pertencem, ou seja, do interior da casa-grande, de uma oligarquia rural ligada à produção de cana e de açúcar. Ceará-Mirim é lembrada como uma representação imagética, um lugar idílico, encantado. A esse respeito, Albuquerque Jr. (2001, p. 65) afirma que

A saudade é um sentimento pessoal de quem se percebe perdendo pedaços queridos de seu ser, dos territórios que construiu para si. A saudade também pode ser um sentimento coletivo, pode afetar toda uma comunidade que perdeu suas referências espaciais ou temporais, toda uma classe social que perdeu historicamente a sua posição, que viu os símbolos de seu poder esculpidos no espaço serem tragados pelas forças tectônicas da história.

Imagens do Ceará-Mirim e Oiteiro podem muito bem se inserir nas condições de sentimento postas acima, uma vez que os autores utilizam a memória pessoal como instrumento de construção de uma nova Ceará-Mirim, mostrando, da forma mais conveniente possível, a transformação de um mundo que vivia sob o desígnio de toda uma aristocracia rural. Há uma espécie de reconstrução desse mundo através de uma construção imagética que

¹¹ Devemos ressaltar que há diferenças entre as duas obras, seja em relação ao estilo, seja em relação ao posicionamento diante de algumas questões. Madalena Antunes, por exemplo, dá um tom mais *romanceado* ao seu trabalho, desnuda-se mais em seu texto: sua família passa por dificuldades de ordem econômica, a aristocracia está em crise, restando-lhe apenas os estudos como perspectiva social. Nilo Pereira impõe um estilo mais histórico-memorialístico. Ao contrário de Madalena, toma para si o ditado *quem é rei nunca perde a majestade*. Assim, a aristocracia açucareira, mesmo destronada, se lhe apresenta como *rica, faustosa e hierática*, a exemplo dos engenhos.

tenta se impor como referência aos atuais moradores. Esse gesto tem encontrado receptividade em vários segmentos da sociedade local, como escolas, poder executivo, mídia, instituições associativas e, também, entre professores, muitos dos quais se entregam à missão de perpetuar a nova Ceará-Mirim construída através desses livros. A memória se coloca, dessa forma, como instrumento e como objeto de poder. É um ato deliberado de preservação da lembrança com o propósito de servir aos interesses daqueles que o executam.

As obras partem da memória pessoal que cada autor tem da sociedade tradicional formada por uma aristocracia política e econômica ligada, como em boa parte do Nordeste, ao sistema patriarcal e ao binômio casa-grande-e-senzala. A sensação que se tem é que os autores, conscientes da perda de um mundo ao qual não se retorna mais, desejam perpetuá-lo com a publicação de suas memórias. Através das recordações de infância, deduz-se a existência de um mundo caracterizado por relações idílicas, sem conflitos entre os grupos sociais.

Ceará-Mirim é lembrada a partir de uma perspectiva que inclui as imagens e os fatos que levam à construção de um espaço definido como: de tradições, escravista e açucareiro; de uma verdadeira “civilização” do açúcar, cuja sociedade era formada por sinhás e mães-pretas, senhores e escravos; de pioneirismo nos campos social, cultural e econômico; de uma nobreza inteligente e generosa, de bravura e influência política e social que ultrapassavam muitas vezes os limites municipais, alastrando-se em nível provincial ou estadual e até nacional; de homens devotados a Deus e dedicados à terra natal, que tratavam os escravos como pessoas da família; enfim, um espaço apresentado como “um novo paraíso sem o pecado original”, terra de abundância e opulência, cuja aristocracia, tanto no que diz respeito à política quanto ao estilo de vida, tinha espírito elevado por ter como referência o mundo europeu representado por franceses, ingleses ou mesmo portugueses. Isso fazia dessa aristocracia ligada à atividade canavieira um grupo especial, distinto, por exemplo, da pobreza material e espiritual representada pela população rural ligada à tradição pecuarista (PEREIRA, 1969).

A partir de uma idealização do passado, surge uma Ceará-Mirim nova, um espaço que existe apenas através de suas lembranças. Um lugar lírico, poético, que, apesar da existência de escravos ou de serviçais em condições muito próximas dos cativos, não apresentava problemas sociais, nem conflitos entre senhores e escravos, pois os senhores eram bastante generosos para com os mais humildes. No Vale, de onde brotavam “as mais altas canas” do Nordeste, “[...] até a morte dos engenhos é rica, faustosa, hierática” (PEREIRA, 1969, p. 35); havia, assim, a imagem idealizada de uma relação social em que, de um lado, encontrava-se o senhor paternal e generoso, e, do outro, o servo fiel e dedicado, em que o jogo pelo poder

parecia se dar apenas entre os extratos da elite proprietária, em que existia uma sociedade escravocrata e patriarcal sem a prática da concubinação e sem filhos bastardos. Em contraste com o resto do estado potiguar, aparece uma Ceará-Mirim onde abundavam recursos e riquezas, atitudes nobres e sapiência, onde escravos apareciam como “pessoas da família”.

Nesse mundo, já se previa desde a infância o papel que cada indivíduo ocuparia na sociedade, como mostra a frase “profética” da professora Adele de Oliveira, lembrada por Pereira (1969, p. 71): “Nilo e Edgar serão bacharéis”. Assim como Nilo e Edgar, nessa sociedade, o lugar social a ser ocupado por cada pessoa era definido previamente a partir do lugar ocupado pela família à qual se pertencia.

As publicações têm em comum a construção de uma narrativa que recompõe um passado *naturalizado* em que injustiça, preconceito e opulência são vistos como algo inerente ao próprio tempo e não fruto da condição social existente. Passado em que a escravidão é algo natural e Ceará-Mirim, um reino encantado, no qual Patuca e Tonha, escravas domésticas, são consideradas mitos, duendes, “escravas só no nome”.

Pereira se apóia em valores cristãos para expressar a não-defesa da escravidão, no entanto, chama a atenção para a necessidade de que “[...] não se deve exagerar em termos falsamente históricos – ou, o que é muito pior, à base de ‘histórias contadas’, quase sempre um tanto fantásticas – o regime de opressão, pois não raro, havia senhores de escravos que não os tratavam como coisa ou como simples objeto de compra e venda”. Tal fato, segundo o autor, “[...] servirá, decerto, para atenuar o rigor com que, via de regra, se concebe a figura como que inquisitorial do senhor de engenho diante da escravaria” (PEREIRA, 1969, p. 116). Para comprovar essa afirmação, complementa:

[...] em meio a tanto sofrimento, nos velhos engenhos patriarcais havia quem soubesse tratar os escravos humanamente. Tonha e Patuca são figuras doces, quase angelicais, que Madalena Antunes Pereira fixou no seu livro ‘Oiteiro’. Sancha, que foi escrava no Verde-Nasce, era pessoa da família, muito lembrada por minha mãe. Nenhum sinal de escravidão nessas recordações amáveis, quando alguns desses anjos negros voltavam como que brancos pela pureza dos seus gestos e dos seus cantos (PEREIRA, 1969, p. 116).

De um “mundo quase fabuloso” para o mundo *real*, no entanto, há uma grande distância. Este era formado pelo binômio casa-grande-e-senzala, patriarcal e hierarquizado socialmente, em que alguns homens e mulheres se impunham como proprietários de outros

homens e mulheres. Mundo formado por uma minúscula aristocracia beneficiária da riqueza gerada por milhares de escravos e serviçais que viviam em condições subumanas.

Sociedade na qual nem a natureza escapava da hierarquia. Assim como as pessoas, as árvores tinham almas distintas. As palmeiras imperiais, por exemplo, tinham “a alma mais elevada” do que outros vegetais. Ao contrário do cajueiro de Pirangi, que se alastrava pelo chão numa atitude de vassalagem, as palmeiras imperiais do casarão de José Inácio Fernandes Barros, em Ceará-Mirim, não se curvavam, cresciam para o alto em postura soberana, própria das rainhas que jamais perdiam a majestade (PEREIRA, 1969).

A Ceará-Mirim que surge dessa narrativa é construída a partir de um sentimento de perda que já não ostenta o *glamour* dos tempos idos em que os engenhos enchiam o Vale de riqueza, de ação, de progresso, originando com isso uma elite agrária esbanjadora dos poucos recursos provenientes do empreendimento açucareiro sem se aperceber de sua condição efêmera que lhe reservara o mercado internacional, bem como dos desafios que teria pela frente, como mostra um Relatório do Governo do Estado (1907 apud PEREIRA, 1969, p. 150):

Os nossos lavradores, extinta a escravatura e diminuído o preço do açúcar, não souberam resolver o problema que tinham diante de si e continuaram a plantar cana, pelos processos antigos, sem nenhuma noção dos recursos rurais modernos, sem o necessário espírito de associação que, por meio de sindicatos, os livrasse do intermediário ávido de lucros excessivos, que lhes emprestava dinheiro a juro de 18% ao ano capitalizáveis em seis meses, fazendo à vontade o preço do açúcar.

O Relatório contrasta com a idéia contida no livro de Pereira segundo a qual, no seio da aristocracia, a inteligência e o espírito criador se sobrepunham à riqueza material. Em verdade, diante da crise pela qual passavam os produtores de açúcar, a cidade e o Vale foram trocados por centros urbanos como Natal, Recife e Salvador. Isso porque os filhos da pretensa aristocracia açucareira depositavam toda a esperança em áreas cujas profissões eram típicas da classe média, como medicina, advocacia e outras profissões que exigiam uma formação de ensino superior para serem exercidas.

Nilo Pereira e Madalena Antunes lembram daquilo que lhes é interessante, promovendo para tal uma rígida seleção de suas boas recordações e esquecendo, deliberadamente, as recordações que poderiam vir a serem comprometedoras. Observa-se,

então, a existência de duas memórias, uma revelada e outra oculta. Tal atitude é própria de quem atribui para si o dever de memória.

Ressaltamos que apesar de na construção da memória se retirarem apenas os elementos que interessam aos indivíduos ou aos grupos, essa memória não constitui uma farsa, cabendo ao historiador entender os motivos pelos quais determinados fatos são escolhidos ou esquecidos.

Na concepção de Le Goff (1994), a memória deve ser compreendida de forma múltipla, uma vez que não existe uma memória detentora da verdade, que venha resgatar os fatos tais como ocorreram, pois as memórias são mediadas ideológica e culturalmente. O autor mostra que devemos nos preocupar com as intenções dos guardiões da memória, pois o fato de serem selecionados apenas determinados aspectos como memória de uma sociedade ou grupo já é suficiente para uma reflexão sobre o porquê dessa atitude. Não podemos esquecer que numa sociedade há vários interesses em jogo e que isso se reflete na memória, pois os grupos dominantes econômica e politicamente fazem valer suas memórias sobre os demais, uma vez que

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e o silêncio da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1994, p. 426).

No que diz respeito a Ceará-Mirim, a construção dessas memórias é uma tentativa de perpetuar por mais tempo uma dominação que a história já havia condenado ao fim, considerando o fato de que uma nova sociedade se impunha como algo “inexplorável”, para usar uma expressão de Nilo Pereira.

Segundo Albuquerque Jr., todo grupo social em crise tenta reter a sua morte, ao deter a história. Para o autor, “Lutar contra a história é lutar contra a finitude, e é justamente a memória a única garantia contra a morte, contra a finitude” (ALBUQUERQUE Jr., 2001, p. 79). Daí, talvez, então, a justificativa de Pereira para escrever não uma obra de cunho pretensamente histórico, mas de se apegar à memória.

Se considerarmos o fato de que Madalena Antunes nasceu em 1880 e que seus pais pouco tinham a lhe oferecer como herança, a não ser a educação, isso fica bastante evidente. No caso de Nilo Pereira, isso fica ainda mais visível, uma vez que ele nasceu em dezembro de

1909 e o ano de 1910 representa a demarcação de uma época de crise definitiva para aqueles que viviam dos frutos da cana no município. Não havia mais dúvida de que a sociedade agrário-canavieira pertencia ao passado, e que o autor conheceu e viveu num meio social em que o poder se transferia, então, para aqueles que representavam, sobretudo, os valores burgueses, ao contrário da impressão que ele tenta passar em seus escritos. Dessa forma, os memorialistas conseguem transformar um mundo decadente, pelo menos para um determinado grupo social, os senhores de engenho, em uma época de grande *glamour*.

Apesar de Pereira (1969) se propor a registrar imagens e lembranças pessoais de infância, o livro faz referências a temporalidades que são anteriores e posteriores a essa fase da vida. Ao se valer de um tempo que é anterior à sua existência, o autor se apóia em informações retiradas de várias fontes documentais. Não é de seu tempo, por exemplo, a escravatura enquanto instituição, mas é algo marcante em seu texto. Portanto, apesar de ressaltar que sua obra se coloca no campo íntimo, sem pretensões de ser história ou ter valor de documento, ele a trata em vários momentos como tal.

Segundo Halbwachs, um dos aspectos que diferenciam a memória da história é o fato de aquela se constituir em uma corrente de pensamento contínuo, preservando do passado apenas o que é significativo para o presente. Nesse caso, “[...] a memória de uma sociedade estende-se até onde pode, quer dizer, até onde atinge a memória dos grupos dos quais ela é composta” (HALBWACHS, 1990, p. 84). Esse sentido de grupo não significa unicamente a aproximação física dos integrantes, mas também a identificação afetiva entre eles. Enquanto na memória não há linha nítida de separação entre passado e presente, na história, ao contrário, há separação entre essas duas temporalidades, constituindo-se um dos seus objetivos o restabelecimento dessa continuidade interrompida. A memória coletiva é o passado contido na prática dos grupos ou de comunidades inteiras.

Os autores construíram uma memória que tem servido de referência na contemporaneidade para vários segmentos da cidade, como escolas, poder executivo, mídia, instituições associativas, entre outros. Isso se assemelha ao que Albuquerque Jr. (2001, p.79) preconiza ao mostrar que

O discurso tradicionalista toma a história como o lugar da produção da memória, como discurso da reminiscência e do reconhecimento. Ele faz dela um meio de os sujeitos do presente se reconhecerem nos fatos do passado, de reconhecerem uma região já presente no passado, precisando apenas ser anunciada. Ele faz da história o processo de afirmação de uma identidade, da continuidade e da tradição, e toma o lugar de sujeitos reveladores desta verdade eterna, mas encoberta.

A memória é entendida como fonte e não como produto final para os profissionais da história, sejam aqueles que se ocupam exclusivamente da pesquisa e escrita da história, sejam aqueles que se ocupam do ensino. Se para os povos sem escrita a memória é o repositório dos feitos e fatos do passado, para as sociedades modernas e contemporâneas a memória se reveste de novos significados, cabendo aos que lidam com o ensino e com a escrita da história a tarefa de problematizá-la à luz dos questionamentos atuais.

Dessa forma, história e literatura se cruzam, podendo o historiador utilizar o texto literário, conforme nos aponta Pesavento (2005, p. 113), “[...] não mais como uma ilustração do contexto em estudo, como um dado a mais, para compor uma paisagem dada”, mas “[...] como porta de entrada às sensibilidades de um outro tempo, justo como aquela fonte privilegiada que pode acessar elementos do passado que outros documentos não proporcionam”.

1.2.3 Ceará-Mirim: do passado ao presente

A tão decantada riqueza originária da cultura canavieira, conforme vimos no item anterior, deixa suas marcas não apenas nas lembranças dos descendentes das famílias tradicionais, como também em muitos aspectos da vida da população. Se os engenhos foram centro de riqueza onde uma aristocracia viveu dias de esplendor e *glamour*, as formas de produção e distribuição dessa riqueza também determinaram os rumos dos milhares de municípios que, não fazendo parte da elite proprietária, sofreram as suas conseqüências. Ceará-Mirim vive atualmente uma realidade bastante diferente da que os memorialistas trazem em seus livros. Apresentaremos aqui alguns dados que, embora não estejam atualizados, expressam uma realidade que, acreditamos, ainda persiste sem mudanças significativas.

Ceará-Mirim constitui, juntamente com outros oito municípios, a Região Metropolitana de Natal (RMN)¹², destacando-se como o maior município, com uma área de 739,69 km², equivalente a 1,3% da superfície estadual (MAPA 03). As Regiões Metropolitanas surgem no Brasil a partir da década de 1960 para suprir algumas necessidades impostas pela crescente urbanização provocada pelo acelerado desenvolvimento industrial. Problemas criados a partir do uso comum de áreas freqüentadas por moradores de municípios

¹² Os dados relativos à Região Metropolitana de Natal tiveram como fonte o documento do IDEMA *Perfil socioambiental da Região Metropolitana de Natal*, produzido em 2006, ainda não publicado.

vizinhos levaram as autoridades a criarem essas Regiões, como forma de somar esforços das administrações municipais e apontar as possíveis soluções.

A Região Metropolitana de Natal foi criada através da Lei Complementar Estadual (LCE) n. 152, de 16 de janeiro de 1997. Nessa ocasião, compunham a RMN os municípios de Ceará-Mirim, Natal, Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante e Extremoz. Em 2002, Nísia Floresta e São José do Mipibu foram incorporados e em 2005 foi a vez de Monte Alegre¹³. Uma melhor visualização da RMN no estado do Rio Grande do Norte, assim como das etapas de ampliação pelas quais ela tem passado, pode ser observada no mapa 02.

Na tabela 01 apresentada na página a seguir, percebe-se que a população da Região Metropolitana de Natal¹⁴ representa 39,52% da população do Rio Grande do Norte. Na composição da população da Região, Ceará-Mirim contribui com aproximadamente 5,9%, o que o coloca numa quarta posição, se comparado aos demais municípios. Com 50,60% de seus habitantes residindo na área rural, pode-se afirmar que o padrão demográfico do município destoava do alto padrão de urbanização representado pela RMN, que gira em torno de 85,28% e do estado, que é de 73,35%. O mapa 04, por sua vez, ilustra a distribuição espacial da sede do município e de suas principais localidades.

¹³ Nísia Floresta e São José do Mipibu só foram incorporados em 10 de janeiro de 2002, com a aprovação da LCE n. 221. O mais recente município a ser incorporado à RMN foi Monte Alegre, com a LCE n. 315 de 30 de novembro de 2005.

¹⁴ O estudo do IDEMA (2006) não inclui o município de Monte Alegre.

Tabela 01

REGIÃO METROPOLITANA DE NATAL					
População residente total, urbana e rural – 2000					
Municípios	População residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Abs.	%	Abs.	%
Estado	2.776.782	2.036.673	73,35	740.109	26,65
Região Metropolitana	1.097.273	935.792	85,28	161.481	14,72
Ceará-Mirim	62.424	30.839	49,40	31.585	50,60
Extremoz	19.572	13.418	68,56	6.154	31,44
Macaíba	54.883	36.041	65,67	18.842	34,33
Natal	712.317	712.317	100,00	-	0,00
Nísia Floresta	19.040	8.638	45,37	10.402	54,63
Parnamirim	124.690	109.139	87,53	15.551	12,47
São Gonçalo do Amarante	69.435	9.798	14,11	59.637	85,89
São José de Mipibu	34.912	15.602	44,69	19.310	55,31

Fonte: IDEMA / CESE (Dados Básicos: IBGE, Censo Demográfico - 2000).

Do total de 62.424 habitantes, segundo o censo de 2000 do IBGE, 31.268 são mulheres e 31.156 homens (IBGE, 2000).

A Região Metropolitana de Natal, por deter a maior concentração de atividades industriais e serviços do estado, é um lugar de atração natural de imigrantes que se dirigem de outras áreas em busca de melhores condições de vida. Ceará-Mirim, no entanto, tem atraído um número muito pequeno, se comparado aos seus parceiros da RMN. De um total de 56.252 dos imigrantes que se dirigiram entre 1991-2000 à RMN, o município atraiu apenas 776, o que representa 1,24%, indicando que são poucos aqueles que, na busca por oportunidade de trabalhos e condições de vida, vêm o lugar como opção.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é particularmente relevante por contemplar, na sua composição, três variáveis importantes: a renda, a longevidade e a educação de uma população. Ceará-Mirim, com o índice de 0,646%, é o último colocado na RMN e, no ranking estadual, o município aparece em quinquagésimo segundo lugar, de um total de 167 municípios que formam o Rio Grande do Norte, conforme pode ser constatado na tabela 02, a seguir.

Tabela 02

REGIÃO METROPOLITANA DE NATAL			
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) - 2000			
Municípios	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)	Ranking por UF	Ranking Nacional
Ceará-Mirim	0,646	52	3.826
Extremoz	0,695	17	3.080
Macaíba	0,665	33	3.533
Natal	0,787	1	874
Nísia Floresta	0,666	32	3.518
Parnamirim	0,760	2	1.578
São Gonçalo do Amarante	0,694	18	3.083
São José de Mipibu	0,671	31	3.445

Fonte: PNUD - IPEA - Fundação João Pinheiro.

Com a relação à expectativa de vida ao nascer, o município também amarga a menor média, ficando em torno dos 65 anos. Esse índice por si só demonstra as precárias condições de vida (aspectos sanitários, ambientais, alimentação) da população de Ceará-Mirim.

Considerando a população em idade ativa (de 15 a 64 anos), a taxa de analfabetismo, segundo o censo do IBGE de 2000, atinge a elevada cifra de 71% de um universo de 36.501 pessoas (IBGE, 2000).

Tomando por base as pessoas com menos de quatro anos de estudo, consideradas praticamente sem instrução, observa-se que mais de 50% dos chefes de domicílio residentes em Ceará-Mirim encontram-se nessa condição, o que expressa um baixo nível de escolaridade. Mais uma vez, Ceará-Mirim detém um dos piores índices, se comparado aos demais municípios da RMN, como pode ser observado no gráfico a seguir.

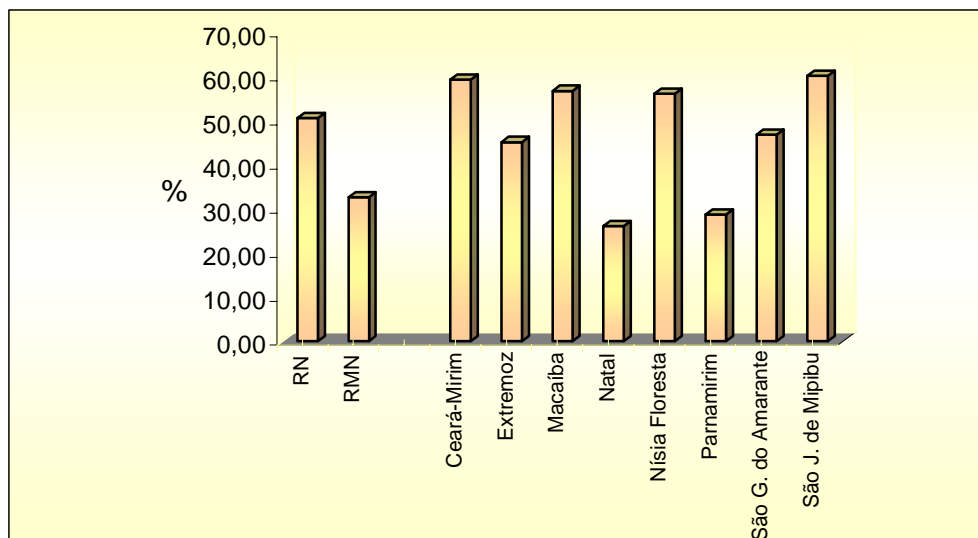


Gráfico 01 – Região Metropolitana de Natal: Pessoas responsáveis pelos domicílios sem instrução ou que têm menos de 4 anos de estudo – 2000.

Fonte: IDEMA/CESE

De acordo com os registros do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a infra-estrutura do município, em 2005, contava com 71 (setenta e um) estabelecimentos de ensino, sendo 9 (nove) estaduais, 47 (quarenta e sete) municipais e 15 (quinze) particulares. Desse total, 45 (quarenta e cinco) estão localizados na área rural e 26 (vinte e seis) na área urbana. (INEP, 2006).

A maior concentração de alunos do município, a exemplo do que acontece com os demais municípios da RMN, está no ensino fundamental, seguido do ensino médio. Em 2003, o município contava com 3.547 alunos matriculados na educação infantil, 16.096 alunos no ensino fundamental e 2.687 alunos matriculados no ensino médio. Ainda com relação a esse período, o município registrava um total de 882 professores em sala de aula, sendo 154 deles em creches e pré-escola, 596 no ensino fundamental, 52 no ensino médio e 80 na educação de jovens e adultos (IDEMA, 2005).

O quadro com os números negativos explicitados no gráfico 01 reflete-se em um outro: no nível de renda da população. Na verdade, a renda é um dos itens responsáveis pela acessibilidade aos bens e serviços de uma população e está correlacionada a outros indicadores sociais, como o analfabetismo e a mortalidade infantil. Nesse quesito, Ceará-Mirim também se destaca negativamente, pois há uma parcela significativa da população sem rendimentos fixos. Se considerarmos o percentual da renda apropriada por extratos da

população, verificaremos que no município, entre 1991 e 2000, a tendência é de concentração de renda pela pequena parcela que representa os ricos, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 03

Porcentagem da Renda Apropriada por Extratos da População, 1991 e 2000		
	1991	2000
20% mais pobres	4,3	1,6
40% mais pobres	12,7	8,1
60% mais pobres	26,0	19,5
80% mais pobres	46,1	39,0
20% mais ricos	53,9	61,0

Fonte: PNUD/Atlas do Desenvolvimento Humano.

Os dados do censo de 2000 revelam a existência de 63,01% de pobres e 34,99% de indigentes, o que demonstra uma situação crítica do ponto de vista social (IBGE, 2000).

A realidade acima contrasta, no entanto, com o fato de Ceará-Mirim despontar, entre os parceiros da RMN, como o maior produtor de cana-de-açúcar, banana e coco-da-baía, o segundo de feijão, mandioca e milho, e estar entre os três maiores produtores de castanha-de-caju. O município ainda aparece como o terceiro detentor do rebanho de bovino e o segundo de caprino (IDEMA, 2006).

Diante do exposto sobre Ceará-Mirim, reafirmamos nossa idéia de tê-lo como campo empírico de pesquisa, na medida em que encontramos, relacionadas com esse espaço, as condições que consideramos necessárias ao desenvolvimento desta tese: sua proximidade com a UFRN, instituição à qual a pesquisa está vinculada e o fato de conhecermos professores do município a partir da nossa experiência como docente. A escolha também se deu devido aos resultados de um questionário feito com alunos do curso de História da UnP, em 2002. A atividade foi desenvolvida nos dias 1º e 02 de agosto de 2002, em três turmas, envolvendo um público de 123 alunos-professores, provenientes de 18 cidades do Rio Grande do Norte. A idéia desse questionário surgiu após nossa aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, visando à identificação de experiências com a história local que pudessem ser incorporadas neste trabalho. Investigávamos se os alunos, que já exerciam a atividade docente em seus respectivos municípios, incluíam nos conteúdos escolares a história dos municípios ou se, porventura, conheciam algum professor que o fizesse. O resultado da pesquisa mostrou que a inclusão da história local se fazia na semana comemorativa do

aniversário do município. Com essa iniciativa, houve uma aproximação maior com os alunos do município de Ceará-Mirim que, ao falarem das experiências de alguns professores, nos convenceu de que o perfil do município estava de acordo com o que nos propúnhamos a realizar.

1.3 SOBRE OS PROFESSORES COLABORADORES

Os dados desta pesquisa foram construídos predominantemente a partir de uma unidade de análise composta por profissionais escolhidos criteriosamente em função dos interesses do estudo. São três professores atuantes no município de Ceará-Mirim, todos com formação de terceiro grau, licenciados em História, sendo dois graduados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e um pela Universidade Potiguar. Dentre os critérios utilizados para eles integrarem a pesquisa, levamos em consideração: a atuação como professores no ensino fundamental de 5^a a 8^a séries; a obtenção do grau de licenciado em História; o interesse na aquisição de novos conhecimentos, sobretudo os relacionados com questões de ensino-aprendizagem; e o desejo de repensarem a prática docente, inclusive a disposição de participar nos desdobramentos desta pesquisa.

A escolha dos professores não buscou uma representatividade dos demais professores do município; ao contrário, mesmo compreendendo que as suas concepções e suas atitudes não estejam totalmente alheias às dos demais profissionais do ensino de história, elas dizem respeito fundamentalmente ao universo dos participantes da pesquisa. Vejamos, então, quem são esses professores, cujos nomes originais foram substituídos por pseudônimos a fim de que eles sejam mantidos no anonimato. Por conseguinte, serão denominados, ao longo do texto, como Rui, Mateus e Alberto¹⁵.

Professor Rui nasceu e mora na cidade de Ceará-Mirim. Estudou da educação infantil ao ensino médio em escolas privadas, sendo que o ensino médio foi cursado em uma escola de Natal. Cursou história na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – 1997 a 2002 –, obtendo grau de bacharel e de licenciado. Segundo o professor, o que o fez buscar um curso de nível superior foi a identificação com a área de história e o fato de almejar atuar no ensino superior, como docente. Durante a graduação, participou de pesquisa como bolsista de

¹⁵ Ao longo do texto, indicaremos após cada informação verbal apenas esses pseudônimos dos professores e os anos correspondentes às datas das entrevistas. A primeira entrevista aconteceu em 11 de setembro de 2002, a segunda, em 30 de outubro de 2004 e a terceira, em 28 de dezembro de 2005.

iniciação científica, o que o levou à experiência de apresentar trabalhos em eventos científicos da Universidade.

Em 2003, foi aprovado no programa de pós-graduação *lato sensu*, na área de *História do campo e da cidade*, oferecida pela UFRN. Ele chegou a cursar as disciplinas, mas, “[...] por motivos familiares e profissionais” (RUI, 2004), não conseguiu concluir o curso.

O professor afirma ter participado de apenas dois eventos de cunho formativo, do II Encontro de Leitura do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em 2002, e da I Semana do Meio Ambiente, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Ceará-Mirim, em 2003.

Há quatro anos atua no magistério (ano referência 2005), nos ensinos fundamental, médio e cursinho pré-vestibular. Atualmente, após convite por parte da coordenação pedagógica, trabalha em uma escola privada localizada na zona urbana do município, com turmas de 5^a a 8^a séries, nos turnos matutino e vespertino. Assume uma carga horária de 21 horas-aula distribuídas em 7 turmas, sendo três aulas semanalmente em cada turma. O professor prestou concurso público, e foi aprovado, para a rede estadual de ensino e para a rede municipal de ensino de São Gonçalo do Amarante, vizinho ao município em que ele reside. Ao que tudo indica, vai deixar, ainda em 2006, a escola privada e se dedicar à escola pública.

Professor Rui se diz satisfeito e realizado em estar na atividade docente, a carreira que decidiu seguir. Antes de ingressar no curso de história, porém, por vontade dos pais, fez vestibular para o curso de direito e não obteve êxito, o que, definitivamente, levou-o a se decidir pela área que já gostava. Indagado sobre o que gostaria de ver mudar e permanecer nas condições de trabalho, o professor respondeu com relação ao primeiro aspecto que seria a melhoria de alguns recursos audiovisuais e da situação salarial, e, com relação ao segundo aspecto, expressou o desejo de as turmas continuarem, em média, com trinta alunos, uma vez que isso facilitaria o seu trabalho enquanto docente.

Professor Mateus, a exemplo do professor Rui, nasceu e mora em Ceará-Mirim. Da educação infantil ao ensino médio, estudou em estabelecimentos de ensino localizados na referida cidade, sendo que a educação infantil e o ensino fundamental cursou em escolas públicas e o primeiro¹⁶ ensino médio, em escola privada. É bacharel e licenciado em história

¹⁶ Após algum tempo de ter cursado o ensino médio, professor Mateus resolveu fazer novamente o mesmo nível de ensino, quando, segundo ele, através de uma professora de história, se apaixonou pela disciplina, o que o levou a prestar o exame vestibular para o curso de história.

pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – 1995 a 2000. O que o levou a procurar o curso de história foi o fato de existir, segundo ele “[...] grande afinidade com a disciplina durante o segundo ensino médio que estudei, desta vez na Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra, escola pública localizada em Ceará-Mirim. Buscava um aprofundamento teórico que pudesse melhorar o exercício da minha docência, pois no momento da realização do curso já lecionava” (MATEUS, 2005)¹⁷.

Em 2003, fez a mesma seleção da pós-graduação *lato sensu* (*História do campo e da cidade*), da qual participaram os demais professores, tendo sido igualmente aprovado. Cumpriu todas as etapas do curso, concluindo-o, então, em 2004. Para ele, o interesse pela pós-graduação se deve à necessidade “[...] cada vez maior de fundamentação teórica e de melhoria do currículo [...]”, daí o curso ser muito importante, “[...] pois no momento tenho certeza de como devo fazer para chegar a um mestrado” (MATEUS, 2005).

Com relação a atividades e eventos de formação, consta sua participação nos *Parâmetros em ação*¹⁸, na equipe da REDEF¹⁹ (Rede de Disseminação do Ensino Fundamental), órgão da Secretaria Estadual de Educação e Desportos do estado do Rio Grande do Norte, cujo objetivo é a correção de fluxo nas séries iniciais do ensino fundamental, nível 3. Antes mesmo da conclusão da graduação, Mateus já militava no magistério, totalizando 16 anos como docente em escolas públicas (municipal e estadual), nos níveis de ensino fundamental e médio, nos horários matutino e noturno. O ingresso no magistério se deu por concurso público: em 1990, no estado, e em 1995, no município de Ceará-Mirim.

O professor se confessa realizado, pois diz gostar do que faz, daí exercer a docência com prazer. Os alunos são bons, demonstram o desejo de aprender e de galgar espaço na sociedade; esse perfil, no seu entender, seria um dos pontos que gostaria de ver continuar. No que diz respeito às condições de trabalho, deseja que “[...] as escolas pudessem oferecer subsídios didáticos que melhorassem o ensinar/aprender de nossas crianças e adolescentes e a qualidade do salário” (MATEUS, 2005).

¹⁷ Essa informação, assim como as demais que estão citadas ao longo de todo o texto, foi dada pelos professores colaboradores a partir de entrevistas gravadas e depois transcritas, conforme exposto no primeiro capítulo.

¹⁸ Os *Parâmetros em ação* fazem parte das estratégias de intervenção do MEC no sistema educacional brasileiro, tendo como propósito a formação de profissionais em educação do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, da educação indígena e da educação infantil (professores e especialistas em educação) da rede pública de ensino. A meta é trabalhar em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos educadores (cf. BRASIL, 2000).

¹⁹ Equipe de formação dos educadores do ensino fundamental, vinculada à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos.

Professor Alberto nasceu no município de Caicó, estado do Rio Grande do Norte, mas logo cedo foi morar em Ceará-Mirim, onde estudou, na rede privada de ensino, da educação infantil ao ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Coursou o ensino médio em escola privada de Natal. Também na capital do estado, graduou-se em história pela Universidade Potiguar, em 2001. Para o professor, “[...] a escolha do curso de história foi um sonho de criança e certamente uma realização pessoal”. No entanto, ele ressalta que o curso não correspondeu às suas expectativas, “[...] foi um pouco frustrante. Foi falho, pois houve um nivelamento no conteúdo, uma forma metodológica baixa, tendo por parâmetro alguns alunos totalmente desinteressados e desnivelados, onde a direção e alguns professores foram coniventes” (ALBERTO, 2005).

Foi colega, em 2003-2004, dos demais professores colaboradores, na pós-graduação *lato sensu*, ligada ao Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No tocante à Especialização, a avaliação do professor Alberto é positiva, pois a esperança numa maior verticalização dos conhecimentos históricos levou-o a tirar o máximo de proveito do curso e da universidade.

Com relação à formação continuada, o professor tem participado, como aluno-professor, de várias atividades relacionadas com a capacitação docente, promovidas tanto pelo município do qual é servidor, quanto pelo estado. Sua participação também se fez presente como professor-formador, inclusive em outros municípios, além de Ceará-Mirim.

Professor Alberto acumula vinte anos de experiência profissional, tendo ingressado no magistério, tanto municipal quanto estadual, através de concurso público. Lecionou em várias escolas da rede pública municipal e estadual. Atualmente, assume uma carga horária de 60 horas-aula distribuídas em escolas públicas da rede municipal do ensino fundamental de Ceará-Mirim e em escolas estaduais localizadas no município de Ielmo Marinho, onde trabalha com turmas do ensino médio. Todas as escolas onde leciona estão localizadas nas zonas urbanas dos municípios, apesar de trabalhar, também, com alunos provenientes da área rural, a exemplo dos demais professores colaboradores.

Apesar de considerar que as condições de trabalho são desfavoráveis, considera o exercício da profissão gratificante, por permitir exercitar os conhecimentos adquiridos, levando-o a ter ânimo [...] “para aprender, conhecer e repassar novos conhecimentos” (ALBERTO, 2005).

Para o professor, as mudanças que ocorrem em algumas situações no magistério poderiam trazer melhoria para o ambiente escolar. Destacou, na ocasião, alguns pontos que, a seu ver, se constituem em entraves ao bom desempenho da escola: interferência política na

gestão escolar; inconsistência nas políticas educacionais e nas ações dos gestores escolares; mudanças constantes na grade curricular, sem um tempo hábil para a adaptação do aluno; pouca interação entre professor e aluno, devido ao reduzido tempo de que dispõem.

Como professor e pesquisador, partilhamos de inquietações que são comuns aos professores colaboradores. Assumimos, porém, uma postura diferente daquelas pessoas que pretensamente sabem, ou querem saber, isoladamente, como responder aos desafios postos pelo ensino de história em Ceará-Mirim. Ao contrário, partimos da convicção de que esse tipo de conhecimento deve ser construído de forma coletiva e que as possíveis respostas têm que ser dadas por todos aqueles que estão envolvidos e comprometidos com esse desafio. Pudemos constatar isso à medida que, como pesquisador, ao nos envolvermos com os problemas vivenciados pelos professores, estes também se envolveram com as questões trazidas pelo estudo, pelo menos em sua fase inicial, quando foi instituído o grupo de estudo.

Creditamos, assim, parte do resultado desta pesquisa às contribuições desses colaboradores, uma vez que eles nos forneceram as principais pistas sobre as quais nos debruçamos durante a investigação.

2 HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Nada se edifica sobre a pedra, tudo sobre a areia, mas nosso dever é edificar como se fora pedra a areia.

Jorge Luis Borges

Concebemos o mundo atual como diferente, em muitas de suas precondições, daquele da primeira metade do século XX e, principalmente, do mundo do século XIX. Diante disso, evidenciamos, no presente capítulo, alguns traços da contemporaneidade, considerados como sintomáticos da existência de uma sociedade nova que surge a partir da segunda metade do século XX e defendemos que, em assim sendo, há necessidade de uma renovação de cunho epistemológico e historiográfico, haja vista que a historiografia produzida a partir da modernidade vem demonstrando não responder a algumas questões colocadas pelo presente. Isso, por sua vez, tem trazido mudanças na forma de se conceber e produzir o conhecimento histórico, daí por que achamos pertinente trazer o debate para o campo historiográfico. Dentre as novidades, surge uma nova história local, diferente da história produzida a partir do modelo corográfico inspirado no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

2.1 MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE: NOVO MUNDO, NOVO PARADIGMA?

A preocupação deste estudo não consiste em provar a existência ou não de um mundo pós-moderno, tarefa bastante difícil diante de um contexto ainda não de todo compreendido e que tem provocado, até mesmo entre os teóricos pós-modernos, grandes polêmicas. Aliás, seria de certa forma uma incoerência, uma vez que um discurso pós-moderno se afina com a idéia de que nada pode ser provado, portanto, tudo está em aberto, em discussão. É sintomático o fato de dois dos autores mais citados sobre o assunto, Fredric Jameson e David Harvey, terem uma postura crítica, ou mesmo negativa, em relação ao pós-modernismo. No entanto, discutiremos acerca da pertinência ou não do debate em torno da existência de um mundo pós-moderno.

Apesar de sabermos que as transformações significativas na sociedade em geral só podem ser razoavelmente concebidas a partir de um mínimo de distanciamento temporal, entendemos que mudanças importantes nas últimas décadas reclamam por novas atitudes por parte dos profissionais que se ocupam da história, sejam aqueles responsáveis pela escrita, sejam aqueles responsáveis pelo ensino.

O termo *moderno* é típico da cultura ocidental e foi utilizado pelos iluministas para definir a forma de ser e de agir da nova sociedade europeia industrializada. Na expressão de Anthony Giddens (1991), *modernizar era ocidentalizar*. A modernidade tem sido associada a costumes, estilos e formas de organização social que emergiram e se consolidaram na Europa entre os séculos XVI e XVIII e que têm predominado até o século XX. A rapidez e a profundidade dessas mudanças fizeram com que elas fossem disseminadas por quase todo o planeta. Dentre as especificidades desse momento histórico, podemos destacar: a nova organização política do poder estatal, com a criação do Estado-nação; uma ordem industrial e capitalista, tendo como base a relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado; a consolidação das duas classes sociais mais influentes da modernidade: os proletários e os capitalistas; a instituição de uma filosofia de trabalho regida pelo racionalismo e pelo utilitarismo e a conseqüente transformação dos produtos em mercadorias; além do crescimento sem precedentes da economia mundial.

Por meio da quebra das resistências e atitudes de uma sociedade ainda presa a muitos fundamentos da Idade Média, fez-se valer uma nova concepção de homem e de mundo, mesmo que para isso fossem necessários eventos de grande repercussão social como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Como sabemos, tais eventos foram responsáveis por alterações profundas em todas as dimensões da existência humana. A revolução moderna era vista como um instrumento eficaz de mudanças que possibilitariam conduzir mais rapidamente a sociedade rumo ao progresso. Ou seja, estamos nos referindo à época do capitalismo clássico em que o primado da produção industrial e a onipresença da luta de classes eram colocados como elementos importantes para a compreensão das mais variadas manifestações humanas.

O cenário europeu consistia em um mundo urbano e industrializado cujas máquinas disputavam com os homens o espaço das fábricas, e as relações sociais e políticas se davam, predominantemente, entre proletários e capitalistas. A inovação tecnológica ocorreu numa velocidade sempre crescente, levando a uma constante substituição dos produtos. Portanto, o contexto histórico em que se constituiu o paradigma da modernidade, enquanto projeto sociocultural, é anterior mesmo à consolidação do capitalismo; muito embora a partir da

consolidação deste, no final do século XVIII (SANTOS, 1995), o trajeto histórico de ambos tenha se dado de forma bastante íntima.

Coube aos iluministas dar um sentido à modernidade. Seu projeto consistia em dotar de autonomia a ciência, a moral e a arte. Livres da religião, as ações dos indivíduos seriam guiadas pelos valores da verdade, da justiça e da beleza, respectivamente. Mobilizaram-se, então, em busca do desenvolvimento de uma ciência objetiva, de uma moralidade geral, de leis universais e de uma autonomia da arte nos termos da sua própria lógica interna. Assumindo a idéia de progresso humano e de ruptura, a partir da modernidade, o Iluminismo é concebido como

[...] um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões. [...] Na medida em que ele também saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso humano, os pensadores iluministas acolheram o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio da qual o projeto modernizador poderia ser realizado. Abundavam doutrinas de igualdade, liberdade, fé na inteligência humana (uma vez permitidos os benefícios da educação) e razão universais (HARVEY, 1992, p. 23).

Uma modernidade que tinha como utopia a transformação do homem em um novo ser que desfrutaria dos grandes progressos da ciência e das novidades tecnológicas, mas também das artes e, sobretudo, da liberdade política. Os pressupostos iluministas tomam por base a crença no poder da razão, na ciência e no progresso. Nessa concepção, o mundo guiado pela razão e pela tecnologia seria um mundo em que o processo de emancipação humana teria condições de se concretizar. Enfim, uma sociedade progressista que acreditava no futuro como algo previsível, quase infalível. Essa revolução moderna foi, sem dúvida, um momento histórico de grandes transformações em todas as esferas da vida humana, em que a tecnologia desenvolveu-se de forma surpreendente, sem precedentes na história, provocando mudanças na vida das pessoas.

No entanto, ao contrário do que se imaginou, a lógica racional, prevalecente nas ações governamentais, nas organizações e na produção de um conhecimento científico, pretensamente objetivo e neutro, não resolveu questões fundamentais do homem. Ainda hoje, valores como liberdade, igualdade, justiça, se colocam como algo a ser conquistado por amplas parcelas da população mundial. Sendo assim, no mundo contemporâneo já não se

acredita mais em um futuro progressista nem na igualdade promovida pela razão. O projeto da modernidade parece estar definitivamente comprometido e as transformações pelas quais vem passando a sociedade indicam um período de transição histórica em que as características da nova sociedade ainda não estão definidas, pelo menos no campo teórico. Há uma sensação de inversão dos princípios da modernidade.

Se a humanidade não conseguiu resolver problemas básicos referentes à sobrevivência da própria espécie, como o da alimentação, mais distante ainda esteve de eliminar as diferenças sociais. Hobsbawm, ao se referir às duas últimas décadas do século XX, época que se prestou a um acerto de contas com a modernidade, descreve um quadro desolador, muito distante do progresso tão pronunciado pela modernidade: “Desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas e despesas ilimitadas de Estado” (HOBSBAWM, 1995, p.19).

As luzes prometidas se transformaram numa imensa escuridão. No século XX, por exemplo, o mundo foi vítima da violência em proporções jamais alcançadas e conheceu novos regimes autoritários, guerras e desrespeito aos direitos mais elementares dos seres humanos. A ciência e a técnica se prestaram à invenção de armas cada vez mais eficientes na destruição em massa, inclusive da mais temida de todas elas, a bomba atômica. Ou seja, o conhecimento, produzido de forma racional, não servindo para a libertação humana em suas grandes utopias, colocou-se, ao contrário, a serviço da manutenção e do aperfeiçoamento do modo de produção prevalente e, ao invés de iluminado, o indivíduo cada vez mais se alienou.

Desfeita a utopia moderna, lamentações e pessimismos parecem invadir todas as dimensões humanas, constituindo um quadro que alguns estudiosos apontam como de mal-estar, em que as pessoas tendem a se entregar a valores aleatórios e efêmeros. No campo sociopolítico, por exemplo, o inconformismo e o descrédito com relação às macrotransformações fizeram emergir, em substituição às mobilizações de caráter classista, novas práticas culturais e políticas, como os movimentos de liberação sexual, feminismo, pacifismo, ecologismo, direitos humanos, entre outros.

Isso nos induz à afirmação de que estamos vivenciando o início de um novo momento histórico em que algumas instituições da modernidade têm passado, ou ainda passarão, por mudanças profundas para responder aos interesses da nova sociedade.

O comportamento e as atitudes humanas, por exemplo, passaram a gestar uma nova sociedade que em boa parte renega ou ignora aspectos da sociedade anterior. O fato de viver num processo de mundialização cada vez mais intenso impõe a necessidade de uma referência

à sociedade humana a partir de uma perspectiva *sui generis* na medida em que, agora, todos os possíveis atores se encontram no palco de forma simultânea (GUIBERNAU, 1997). Para alguns estudiosos do mundo contemporâneo, a humanidade estaria vivenciando uma nova condição: a condição pós-moderna. A segunda metade do século XX se coloca como um momento novo, o que se manifesta nas práticas culturais, políticas e econômicas. A leitura pós-moderna é uma tentativa de compreensão do capitalismo na sua versão mais atualizada, isto é, na sua fase de abrangência global em que há uma forte predominância do consumo, da produção e circulação da informação, com recursos da informática e da cibernética, e com o domínio não mais da produção fabril, mas da prestação de serviços. É a fase do capitalismo desorganizado²⁰, iniciada a partir da década de 1960 (SANTOS, 1995).

Apesar de boa parte dos estudiosos que se dedicam ao estudo da contemporaneidade fazer uso do termo *pós-moderno*, não há consenso em torno deste; alguns preferem outras denominações, como: *sociedade pós-industrial*, *sociedade informática*, *sociedade de consumo*. Talvez porque as mudanças substanciais nas estruturas do mundo precisem de um tempo mais longo para criar um entendimento comum pelo menos entre a intelectualidade contemporânea, um consenso semelhante à compreensão que se formou em torno do mundo ocidental após a Revolução Industrial inglesa. Não há divergência, por exemplo, entre os estudiosos dessa época, quanto ao fato de que o mundo a partir de então conheceu um tipo novo de organização social: o capitalismo. Com relação à contemporaneidade, em sua grande maioria, os teóricos concordam que a atual situação histórica tem se caracterizado por ser rica em rupturas em várias áreas da dimensão humana, seja com relação à esfera cultural, principalmente a estética, seja com relação ao modelo de desenvolvimento socioeconômico e político.

Alterações provocadas pelo novo modo de organização do capital, juntamente com a ruptura estética e as mudanças de natureza epistemológica, impõem uma nova ordem, cuja abrangência se estende a todas as dimensões da vida. Essa nova ordem interfere em cada área de atuação do homem, seja na forma de produção e circulação de bens materiais ou imateriais, seja na forma de comunicação entre pessoas, entre corporações, e entre pessoas e corporações, seja nas manifestações artístico-musicais, seja até mesmo nas atitudes individuais.

²⁰ Santos (1995), ao recorrer a Claus Off, concebe o capitalismo a partir de três períodos distintos: o capitalismo liberal, situado entre o início do século XIX até a década de 1870, o capitalismo organizado, período que corresponde ao final do século XIX, tendo seu auge no entreguerras (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), perdurando até a década de 1960. O terceiro período teve o seu início no final da década de 1960 até os dias atuais e corresponde à fase do capitalismo desorganizado.

São expressivas as mudanças, por exemplo, provocadas a partir da substituição do modelo fordista de produção para o de acumulação flexível, cujas conseqüências não se limitam aos ciclos de negócios, aos padrões de emprego e às relações entre indivíduos de diferentes classes, mas também dizem respeito aos destinos de regiões e às vezes de continentes inteiros. É um problema que, partindo da organização produtiva, tem sérias implicações de ordem política, social e cultural.

Ao refletir sobre o que chama de *sociedade informática*²¹, o filósofo polonês Adam Schaff (1995) chama a atenção para o caráter revolucionário das mudanças em andamento nos países de industrialização mais avançada; para ele, esse fato poderá ter conseqüências trágicas se não forem tomadas medidas preventivas desde já. Uma delas diz respeito ao que vem ocorrendo no campo do conhecimento, especialmente nas áreas da microeletrônica, da microbiologia e da energia nuclear. As constantes descobertas nessas áreas vêm provocando mudanças radicais no cotidiano das pessoas, inclusive em países de economias pouco desenvolvidas. O avanço do conhecimento tem sido inexorável, o que nos coloca como desafio compreender o significado das mudanças nas suas mais variadas dimensões, pois há fortes indícios de que elas necessariamente levarão a uma conformação social substancialmente diferente da que ainda predomina nos dias atuais.

As considerações feitas pelo autor sobre o trabalho humano nos países líderes da industrialização dão uma pequena idéia da profundidade das modificações que poderão ocorrer no que diz respeito à condição humana e aos seus desdobramentos nas várias esferas das relações sociais.

Schaff (1995) está convicto de que o trabalho manual está desaparecendo como fenômeno socioeconômico e que, portanto, o fim das diferenças, em termos valorativos, entre o trabalho manual e o intelectual, sonho antigo dos socialistas, tornar-se-á realidade na sociedade informática. Prova disso seria a pretensão do Japão em eliminar totalmente o trabalho manual de suas indústrias até o final do século XX. Esse fato tem provocado alterações profundas no mundo capitalista a ponto de comprometer as condições da existência do capitalismo clássico, ou seja, o capitalismo liberal que vigorou nos principais países da Europa ocidental do início até a penúltima década do século XIX. A sociedade informática não seria compatível, então, com a existência das duas principais classes geradas a partir do

²¹ “[...] uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes” (SCHAFF, 1995, p. 49).

capitalismo, a proletária e a capitalista, nem com a propriedade privada dos meios de produção, pelo menos em suas formas clássicas.

Na sociedade moderna havia a crença de que num mundo governado por meio da técnica, as máquinas e suas maravilhas, ao possibilitarem grande capacidade produtiva, libertariam os homens do trabalho enfadonho e promoveriam uma maior igualdade entre eles.

Se hoje constatamos que o trabalho manual vem desaparecendo, é verdade também que em escala global nenhuma estrutura sólida de classe tem substituído a do capitalismo clássico e que, no entanto, as diferenças entre os homens não desapareceram, ao contrário, em alguns casos até aumentaram. No entanto, as máquinas não só vêm substituindo os homens nas atividades extenuantes e repetitivas, como também ameaçam a existência do próprio trabalho enquanto atividade humana.

Por um lado, a automação e a robotização (no pressuposto de um aumento da energia utilizada pela produção em consequência da descoberta de novas fontes energéticas) provocarão um grande incremento da produtividade e da riqueza social; por outro lado, os mesmos processos reduzirão, às vezes de forma espetacular, a demanda de trabalho humano. Isto é inevitável, independentemente do número de esferas de trabalho que forem conservadas e do número de esferas novas que possam surgir como consequência do desenvolvimento da microeletrônica e dos ramos de produção da microeletrônica e dos ramos de produção a ela associados (SCHAFF, 1995, p. 27-28).

Diante dessas transformações, quais as novas ocupações que iriam fazer parte da atividade humana, a partir da eliminação do trabalho enquanto fenômeno de grande importância socioeconômica? Restariam apenas ocupações intelectuais, de natureza criativa, desenvolvidas por um corpo de especialistas que formariam um novo estrato social relativamente pequeno, ficando as tarefas rotineiras e as operações repetitivas a cargo da automação. Nesse caso, que sentido seria atribuído à vida, uma vez que o trabalho tem sido o grande motivador do agir humano? É através dele que se obtêm as condições materiais necessárias à sobrevivência. O trabalho é também um elemento de distinção social, pois o *status* de cada pessoa está diretamente ligado a maior ou menor valorização da atividade que ela desenvolve no interior da sociedade à qual pertence. Estar desempregado, na compreensão de Schaff, compromete seriamente a autonomia individual e sua integração na comunidade em que se vive. O emprego para o jovem é o caminho da ascensão social, sendo o indivíduo, desde criança, estimulado a desenvolver atividades em função da promessa de trabalho; faltarmos

lhe trabalho, poderá significar crise de ordem existencial ou desvio para práticas que o levariam à marginalização.

No mundo contemporâneo, já se discutem as conseqüências advindas do desemprego estrutural, pois ainda não se sabe o que fazer do tempo livre das pessoas e em que base material a nova sociedade se sustentará.

Se a divisão do trabalho social tem sido usada como um forte fator de distinção entre as classes, decretada a sua morte, o que seria socialmente importante a ponto de se constituir no novo elemento de distinção da divisão social? Seria o poder de ter sob controle as principais informações que envolvem as diversas esferas da vida social, como sugere Schaff?

As bases sociais e o padrão geopolítico da nova sociedade, no entanto, ainda estão em processo de definição, permitindo enxergar apenas algumas tendências. Entre estas, o fato de as relações que os indivíduos manterão com a sociedade e com suas instituições, principalmente com o Estado, ocorrerem em um nível de complexidade cada vez maior, exigindo-se novas atitudes por parte das pessoas diante da sociedade industrial informática, automatizada e robotizada. Assim, a nova conformação política ocorrerá, necessariamente, em outros patamares, sem, contudo, ser possível prever se isso viria se dar a partir de uma intervenção qualitativamente superior ou inferior aos parâmetros postos pela democracia burguesa.

Fredric Jameson, ao refletir sobre tal situação, atribui ao arrefecimento do conflito de classes e às conseqüências advindas da virtualidade criada pelos setores midiáticos, a televisão em especial, a imposição de uma realidade não muito animadora do ponto de vista de uma perspectiva democrática:

Em termos psicológicos podemos dizer que, como economia de serviços, estamos doravante tão afastados das realidades da produção e do trabalho que habitamos um mundo onírico de estímulos artificiais e experiência via TV: nunca, em nenhuma civilização anterior, as grandes preocupações metafísicas, as questões fundamentais do ser e do significado da vida pareceram tão absolutamente remotas e sem sentido (apud ANDERSON, 1999, p. 63).

Apesar de vivermos dispersos em diferentes países e sociedades, a realidade midiática nos dá a sensação de vivermos num mundo em que a interatividade instantânea nos leva a um constante posicionamento diante de eventos que acontecem nos mais longínquos pontos da Terra. Muito da condição pós-moderna está relacionada com a crença de que o mundo é cada

vez mais unificado. Todavia, a complexidade advinda das relações entre os homens e os setores midiáticos faz parte de um debate cujas características se assemelham à própria discussão em torno da condição pós-moderna, principalmente no que diz respeito ao caráter provisório das afirmações.

Parece consensual, no entanto, que as inúmeras possibilidades de relações entre os povos, criadas pelas novas técnicas de transmissão de informações, têm promovido mudanças substanciais na cultura e nos modelos de referência pessoal. Entre elas, duas têm provocado muitas discussões na atualidade: uma diz respeito à condição do sujeito pós-moderno e a outra, intrínseca à primeira, à identidade cultural.

O debate em torno da contemporaneidade nos conduz à compreensão de que as velhas identidades, estabilizadoras do mundo social, estão em crise, assim como as estruturas centrais das sociedades modernas. As identidades modernas estariam sendo descentradas, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. Para Hall (1997, p. 9), que concebe as identidades como sendo definidas histórica e não biologicamente:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Haveria, assim, um deslocamento e um descentramento dos indivíduos tanto dos seus lugares no mundo social e cultural quanto de si mesmos. Tendo como referência a visão de sujeito, Hall identifica três concepções distintas de identidade: a do *sujeito do iluminismo*, a do *sujeito sociológico*, a do *sujeito pós-moderno*. A identidade do *sujeito do iluminismo* adviria de uma concepção da pessoa humana como auto-suficiente, dotada de razão, de consciência e de ação, de tal forma que o centro essencial do eu seria a identidade de uma pessoa, algo que nascia com o indivíduo e permanecia da mesma forma durante toda a sua existência. A identidade do *sujeito sociológico*, cujo núcleo interior não é autônomo nem auto-suficiente, conta com a mediação cultural do mundo no qual ele vive. Dessa forma, sua identidade é constituída a partir da relação entre o eu e a sociedade. O núcleo interior é formado e modificado na relação com os mundos culturais externos. A identidade prende o sujeito à estrutura e, no dizer do autor, “[...] estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos

culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 1997, p.12). A identidade *do sujeito pós-moderno* seria constituída por identidades *no plural*, formadas pelas *diferenças*. Isso porque, na contemporaneidade, as transformações estruturais e institucionais vêm provocando alterações significativas e o sujeito, identificado até então como unificado e estável, estaria cedendo espaço a um sujeito fragmentado, composto de várias identidades, inclusive às vezes contraditórias. Nessa perspectiva, uma identidade coerente e estável seria uma fantasia. O surgimento desse novo sujeito, chamado *pós-moderno*, culturalmente constituído de forma híbrida, não traz consigo uma identidade fixa, definida. As identidades não seriam definidas, por exemplo, a partir de classes, como as atribuídas à sociedade moderna, mas orientada pelas *diferenças*.

Nessa mesma linha de raciocínio, ressalta Santos (1995, p. 135) que as identidades

São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

A identidade não teria um centro, mas vários centros, todos provisórios, o que faz com que a sua estrutura esteja sempre aberta, possibilitando a criação de novas identidades. Aliás, essa não seria uma característica exclusiva da identidade, mas da própria sociedade contemporânea que está em permanente descentramento ou deslocamento. Esse pensamento é corroborado por Lemert (2000, p. 121) ao afirmar que

O macho branco, europeizado, heterossexual e burguês é o Centro perdido, o significante zero que, tendo sido expulso do armário do orgulho cultural, ainda é, na política de hoje, o significante zero. Esse Homem categórico funciona agora como Centro imperial e menos como o signo zero silencioso da cultura modernizante de que foi a fonte indizível de todo significado. No entanto, ele funciona. Incapaz de contar sua história, que tem sido a alegada história de todos, ele permanece, mesmo assim, como o signo contra o qual e a partir do qual a política da diferença se articula. Contudo, e mal se precisa dizer, ele está cada vez mais fraco tanto no sentido categórico como no político concreto. Sua recém-descoberta fragilidade é um correlato direto de um enfraquecimento da força persuasiva da própria modernidade. A modernidade foi, ou é, como se queira, a cultura que sonhou, ou sonha, com uma humanidade comum, verdadeira e universal.

Embora banalizado pelos setores midiáticos, o *pós-modernismo* é um conceito em construção, permitindo uma grande diversidade e ambigüidade em termos de interpretação. Sua presença é marcante nas ciências humanas e sociais, especialmente na filosofia e na sociologia, áreas que têm aceitado o desafio de refletir sobre os rumos do mundo contemporâneo. Faz-se cada vez mais necessária a compreensão dessa situação, sob pena de sermos conduzidos apenas por leituras imediatistas do momento em que vivemos. Parte da complexidade das leituras com relação à contemporaneidade tem sido atribuída ao fato de estarmos vivendo situações que são típicas de épocas de transição em que as formas de organização social em crise se chocam com outras que tentam se impor. Nas palavras de Santos (1995, p. 102-103),

Afirmar que o projeto da modernidade se esgotou significa, antes de mais, que se cumpriu em excessos e défices irreparáveis. São eles que constituem a nossa contemporaneidade e é deles que temos de partir para imaginar o futuro e criar as necessidades radicais cuja satisfação o tornarão diferente e melhor que o presente. A relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade. A combinação específica entre estes pode mesmo variar de período para período ou de país para país.

Se admitirmos que a contemporaneidade traz consigo um mundo que é substancialmente diferente da etapa do capitalismo clássico, temos que nos perguntar se os instrumentos utilizados para interpretar a modernidade também são válidos para interpretar as sociedades atuais. Na compreensão desse autor, “[...] o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos [...]” o que o leva a apontar para a necessidade de se “[...] pensar em mudanças paradigmáticas e não meramente subparadigmáticas” (SANTOS, 1995, p. 93).

A demarcação do que vem a ser modernidade e pós-modernidade passa por especificidades dos mais variados campos da atuação humana, como a política, a economia e, de forma bastante significativa, as atividades intelectuais. Nesse último campo, por exemplo, têm sido detectados sintomas característicos do que seria uma manifestação pós-moderna. Inicialmente na pintura, em que primeiro se deu o questionamento da própria natureza das

artes, depois na literatura, na arquitetura e no cinema e, daí por diante, nos outros setores. A propósito da cultura, Anderson (1999, p.110) destaca que:

Desde os anos 70, a própria idéia de vanguarda ou do gênio individual passou a ser suspeita. Há cada vez menos movimentos coletivos e combativos de inovação e são cada vez mais raros os “ismos” como emblemas de originalidade. Pois o universo pós-moderno não é de legitimação, mas de mistura, de celebração do cruzamento, do híbrido, do *pot-pourri*. Nesse clima o manifesto é algo ultrapassado, uma relíquia do purismo afirmativo em contradição com o espírito da época.

Segundo Lyotard (1990), a contemporaneidade é *grávida* de elementos que se constituem em evidências do limiar de um momento histórico radicalmente diferente da modernidade. Para o autor, estaríamos vivendo uma *ruptura de época*. A sua crítica é direcionada ao caráter universalista da razão iluminista, assim como à concepção da história determinista, vista como encadeamento de eventos ordenados teleologicamente que apontam na direção de um desenvolvimento emancipatório da sociedade. Para ele, os grandes relatos perderam sua credibilidade.

Sendo assim, ao contrário da modernidade, condicionada pela construção de metanarrativas, a condição pós-moderna tem como característica principal o descentramento, ou seja, a negação dos grandes discursos sobre os quais se afirmaram as concepções históricas da modernidade. Isso acarretaria sérios desdobramentos no campo epistemológico que, por sua vez, refletiriam de forma marcante nas atividades relacionadas com o ensino.

2.2 HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: NOVAS QUESTÕES E NOVAS ABORDAGENS

A conjuntura contemporânea, ao evidenciar a necessidade de uma renovação de cunho epistemológico, traz também a necessidade de mostrar como esse debate se coloca no campo historiográfico e, conseqüentemente, no ensino de história. Todas as áreas do conhecimento humano sofrem influências que não devem ser ignoradas, sob pena de se entregarem a procedimentos ineficazes perante os novos desafios. No caso do ensino de história, entendemos que ele deve comportar diferentes formas de abordagens, sob pena de não

explorar toda a riqueza oferecida pela experiência humana, que guarda singularidades, de lugar para lugar e de época para época.

Duas concepções historiográficas típicas da modernidade são as marxistas e as *annalistes*²², sendo esta última representada principalmente pelas duas primeiras gerações do movimento dos *Annales*. Essas concepções baseiam-se em conhecimentos científicos e racionais supostamente capazes de abordar o curso da história através de leis objetivas e cognoscíveis e de compreender a sociedade de forma holística a partir da construção de sínteses históricas. Epistemologicamente, essas correntes ancoram-se na construção de verdades e de sistemas globais explicativos, com aspiração à totalidade. Esses dois modelos de interpretação da história, no entanto, passaram a ser duramente criticados por aqueles que acreditam que eles não respondem mais, de forma satisfatória, a alguns desafios postos pela sociedade contemporânea. Destacaremos aqui algumas críticas que poderão contribuir com questões de ordem historiográficas relativas ao desenvolvimento deste trabalho.

Dentre os críticos das concepções historiográficas da modernidade, estão os pós-modernos, conforme nos referimos na parte inicial deste capítulo. O discurso pós-moderno, ao contrário do discurso da historiografia moderna, não está ancorado em uma ciência objetiva e verdadeira, pretensamente reveladora da realidade social. Para esse discurso, a construção de uma teoria científica geral, verdadeira, acerca de um determinado evento social só seria possível no campo da ficção, pois o conhecimento não é algo absoluto, mas constituído a partir de muitas narrativas. Em outras palavras, não há razão para se criar uma hierarquização

²² Mudança significativa na forma de se conceber e produzir a história foi possibilitada pelos historiadores franceses que se aglutinaram em torno da revista *Annales*, a partir de 1929. Defendeu-se, inicialmente, uma história que não se reduzisse aos acontecimentos políticos e à biografia de pessoas ilustres. Uma história total, profunda, de todas as expressões humanas, inclusive do campo mental, e que, mesmo tendo os seres humanos como objeto do conhecimento, estes não seriam mais, obrigatoriamente, individuais e famosos, mas comuns e médios, pertencentes a um universo mental coletivo. As principais preocupações desses historiadores giravam em torno da necessidade de aproximar a história de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a economia, a estatística, entre outras. Passaram a se interessar por todos os aspectos das mudanças da vida econômica e social e da vida mental. As duas primeiras gerações de historiadores franceses rejeitaram o que consideravam de história *événementielle* em proveito da história estrutural. Segundo Burke (1991, p. 328), o historiador filiado a essa concepção “[...] encarava os acontecimentos como a superfície do oceano da história, significativos apenas por aquilo que podiam revelar das correntes mais profundas”. Se às ciências exatas associou-se a idéia de que os fatos são os dados reais advindos da experiência e que são suscetíveis de repetição, permitindo a formulação de leis, na história, ao contrário, são os acontecimentos da vida humana em sociedade que se constituem em objeto de investigação. São, por um lado, dificilmente previsíveis, jamais idênticos em seus detalhes e de importância variada e, por outro lado, localizados no tempo e no espaço. A noção de fato histórico como algo que se impunha como verdadeiro foi substituída pela noção de reconstrução do fato pelo historiador, isso sem abrir mão de critérios rígidos de reconstituição e explicação do passado, baseados em análise de documentos. Se o que mais marcou o primeiro momento (de 1929 a 1946) foi a aproximação da história com outras áreas do conhecimento, a ampliação da visão de documento, uma nova compreensão do tempo e a negação da história narrativa com a conseqüente afirmação de uma história-problema, o que predominou na segunda fase (de 1946 até 1969) foi o fato de a história ser essencialmente quantitativa, serial, econômica e demográfica e se apoiar principalmente nos dados extraídos de suas fontes.

do saber, o que existe são interpretações. Ou seja, no caso da história, como aponta Cardoso (1997, p. 15), “[...] não há uma História; há histórias ‘de’ e ‘para’ os grupos em questão”.

Aliás, para os pós-modernos, o conhecimento científico é apenas mais um entre tantos que gozam da mesma validade e do mesmo *status*. Sendo assim, eles nem criticam nem rejeitam a ciência, não sendo, portanto, totalmente irracionalistas, conforme nos esclarece Silva (2001, p. 308): “O pós-modernista não rejeita a historiografia científica, mas chama a atenção para o círculo vicioso modernista que nos quer fazer crer que nada pode existir fora dela. Fora dela existe todo o domínio dos propósitos e do significado da história”. O pós-modernismo seria, então, mais acientificista do que propriamente anticientificista.

Trazendo a interpretação de Lyotard para o campo da história, Goergen (2001, p. 30), de forma resumida, afirma que a crítica desse autor

[...] volta-se diretamente contra o conceito iluminista de razão, seu caráter de universalidade e sua interpretação da história como um encadeamento de eventos ordenados teleologicamente e inscritos no curso unitário da história, de sentido determinado e desenvolvimento emancipatório. Para ele [Lyotard], esse sentido tem sido refutado pelos eventos dos últimos 50 anos. A racionalidade do real foi refutada por Auschwitz; a revolução proletária como recuperação da verdadeira essência humana por Stalin; o caráter emancipatório da democracia pelo maio de 1968; a validade do capitalismo pelas recorrentes catástrofes do capitalismo. Os grandes relatos que buscam sua legitimação na estrutura metafísica do curso histórico perderam sua credibilidade.

Isso exige, do historiador, atitudes novas no que diz respeito às questões de natureza epistemológica. Abre-se a possibilidade da inclusão de sujeitos históricos e de temas até então desconsiderados ou secundarizados. Há uma crença cada vez maior em se interpretar o discurso histórico como algo criado e fortemente influenciado pela sensibilidade e subjetividade inerentes ao historiador. A verdade passa, cada vez mais, a ser encarada como uma construção sempre provisória e não como algo que tem uma versão definitiva e que está à espera do pesquisador para ser descoberto. Não se cogita mais a idéia de um passado como algo bem definido, que aconteceu e está, de acordo com as fontes disponíveis, à espera de sua reconstrução *fidel*, mas a idéia de que nada se reconstrói tal como aconteceu. Numa leitura pós-moderna, toda (re)construção não passa de recursos de linguagem literária. Sendo assim, a história poderia se apropriar de recursos que até então têm sido próprios do texto literário. O texto artístico e o historiográfico estariam, então, cada vez mais próximos, pois são

carregados de opacidades e intenções. Há, portanto, um contraste com a ciência moderna, cuja linguagem pretende-se objetiva e transparente. Nessa perspectiva, a história não mais usaria os recursos lingüísticos apenas como um suporte para comunicar algo alheio à linguagem, mas como auto-referentes.

Mesmo ainda não totalmente crédulo da existência de uma sociedade pós-moderna, Giddens (1991, p. 58) afirma que “[...] podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas”. Ao demonstrar o quanto é perturbador e significativo o que vem acontecendo na contemporaneidade, ele destaca como traços mais notáveis a dissolução do evolucionismo, o desaparecimento da teleologia histórica, o reconhecimento da reflexividade meticulosa, constitutiva, junto com a perda da posição privilegiada do Ocidente. Tais traços, segundo o autor, “[...] nos levam a um novo e inquietante universo de experiência” (GIDDENS, 1991, p. 58).

Garcindo Sá (2000, p. 347), por sua vez, chama a atenção para o fato de que

As concepções pós-modernas, corolário do capitalismo avançado e globalizado, consubstanciam uma perspectiva de finalização da história, de inviabilidade de imaginação das sociedades, além do presente, também pela admissão da profunda diversidade desse presente em relação ao passado – que já não conteria experiências consideráveis para as questões do presente, esvaziando a história de sentido.

Uma outra crítica vem do próprio seio dos *Annales*, grupo que tem demonstrado uma grande capacidade de inovação desde a sua formação. Na sua terceira fase (de 1968 até o final da década de 1980), também chamada de Nova História por Burke (1997), há uma visível redução de importância da economia e uma aproximação cada vez maior com a antropologia e interesses por aspectos simbólicos e culturais da sociedade, antes desmerecidos.

Geralmente se estabelece como marco inicial da Nova História a década de 1970, quando Jacques Le Goff e François Furet passam a responder pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Nessa fase, ao contrário das anteriores, não há o predomínio de alguém, enquanto historiador, ou de alguma vertente sobre as demais.

A Nova História é particularmente marcada por duas publicações coletivas. A primeira, inicialmente intitulada *Fazer História*, dirigida por Le Goff e Pierre Nora, foi publicada em 1974. A obra é dividida em três volumes e os artigos são assinados por

historiadores que se incumbem da missão de traçar o perfil da nova fase dos *Annales*. Em todos os volumes, os autores se dedicam a mostrar os propósitos da história nova a partir de questões conceituais, epistemológicas e metodológicas. Os títulos das publicações são sugestivos a esse respeito: *História: novos problemas* (primeiro volume), *História: novas abordagens* (segundo volume), *História: novos objetos* (terceiro volume).

A segunda obra que marcou os *Annales*, intitulada *A Nova História*, publicada em 1978, foi dirigida por Jacques Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel. Considerada um *dicionário*, tem por objetivo “[...] dar a conhecer a um largo público as mais modernas orientações da história cuja importância se tornou tal que há uma ‘história nova’ ”[...]. É composta de *artigos de fundo*, que dizem respeito às orientações principais do grupo, os *vocabúlos*, correspondentes “[...] às noções, aos instrumentos de trabalho, ao campo e aos métodos que melhor definem a história nova [...]”, alguns *artigos biográficos* que versam sobre historiadores ou sábios particularmente significativos para a história nova, variando de Heródoto (pai da história, mas também da etno-história) a Michel Foucault (Le Goff et al., 1990, p. 11-13).

Ao comparar a nova corrente histórica com a fase inicial do grupo, Le Goff faz a seguinte afirmação:

[...] a história econômica e social, sob a forma como a praticavam os ‘Anais’ na sua primeira fase, já não é a frente pioneira da história nova: a antropologia – de pouco peso no início dos ‘Anais’, ao contrário da economia, da sociologia, da geografia – tornou-se a interlocutora privilegiada. A fobia da história política já não é um artigo de fé porque a noção de política evoluiu e a problemática do poder impôs-se à história nova. De igual modo o acontecimento está em vias de reabilitação, a partir de novas bases, conforme o mostrou Pierre Nora. A história das mentalidades e das representações, apenas esboçada na primeira fase dos ‘Anais’, tornou-se uma das principais linhas de força (LE GOFF et al., 1990, p. 281).

Na compreensão de Reis (2000b, p. 201), na terceira geração, passou-se a problematizar e a estudar *tudo* e não mais o *todo*. Há uma grande diversidade de abordagens a ponto de reinar, segundo Burke (1997), o policentrismo. Esse historiador inglês chama a atenção para o fato de essa geração ser mais aberta a *idéias vindas do exterior*. Paris não cumpre mais o papel de centro do pensamento histórico, assim como nenhum outro lugar. As inovações acontecem simultaneamente em várias partes do mundo e abrangem os mais

variados temas e questões. Burke (1997) destaca três áreas principais de preocupação: a redescoberta da história das mentalidades; a História Cultural embasada em métodos quantitativos; a proposta de uma antropologia histórica, um retorno à política ou o ressurgimento da narrativa, como reação aos dois primeiros métodos.

A história das mentalidades, assim como outras formas de História Cultural, ocupou uma posição marginal durante a segunda geração dos *Annales*. Isso só mudaria nas décadas de 1960 e 1970 quando a preocupação de muitos historiadores passou a se concentrar não mais na base econômica, mas na instância cultural. A história das mentalidades se constitui em uma forma de História Cultural, baseada na longa duração, na antropologia, nos aspectos estruturais da sociedade e no emprego de métodos quantitativos. O interesse intelectual dos historiadores dessa corrente se transfere da base econômica para as manifestações culturais, valorizando os processos mentais, o cotidiano e suas representações.

O estudo de valores e atitudes, com relação às mais diversas situações, passou a ser considerado como uma possibilidade de se compreender *a realidade* de uma determinada sociedade. Para validar essa forma de fazer história, os estudos das mentalidades se baseavam, no entanto, na abordagem quantitativa, empregada pela história social e econômica, que passou a ser vista como reducionista, pois questionava se a construção de dados estatisticamente seria um indicador apropriado para esse tipo de investigação.

A historiografia dessa fase passou a valorizar temas até então considerados secundários, como feminismo, infância, meio ambiente, ecologia, cotidiano, habitação, alimentação, vestuário, técnicas, instrumentos de trabalho. A abordagem desses novos temas leva os historiadores a se aproximarem cada vez mais da antropologia e de outras áreas do conhecimento, a ponto de se falar em um processo de fragmentação da história enquanto disciplina. Ao fazer referência a essa fase dos *Annales*, Reis (2000b, p.119) é enfático ao mostrar que

A nouvelle histoire não quer elaborar visões globais, sínteses totais da história, mas ampliar o campo da história e multiplicar seus objetos. Radicalizando o projeto dos fundadores da ligação do presente ao passado, a história toma o próprio presente como seu objeto e quer produzir um conhecimento do 'imediato'. Objetos que jamais foram considerados tematizáveis pelo historiador entram em seu campo de pesquisa. Novas alianças são feitas: com a psicanálise, a lingüística, a literatura, o cinema. A história se interessa sobre sua própria trajetória e amplia o espaço da 'história da história'. O historiador novo se interroga sobre sua profissão, sobre as condições teóricas, técnicas, sociais e institucionais dentro das quais ele produz o conhecimento das sociedades passadas. A orientação principal, que domina todas as outras, é 'fazer a história que o presente exige'.

O fato de o grupo se abrir a outros domínios do conhecimento permite cada vez mais a ampliação do campo da história, chegando, inclusive, a incomodar alguns historiadores. Burke (1997) chama a atenção para as conseqüências dessa fragmentação: a história social tornou-se independente da história econômica e dividiu-se em história do trabalho, urbana, rural, e, além da preocupação com a produção, interessou-se também pelo consumo; a história política, além de enfatizar os centros de governo, passou a analisar as raízes da política, como também os chamados *micropoderes*. Como toda inovação tem o seu preço, essa traz em seu seio o risco de cada vez mais os historiadores se familiarizarem com outras áreas de conhecimento e ao mesmo tempo se distanciarem entre si.

Temas da historiografia vêm passando por redefinições que, mesmo não podendo ser creditadas exclusivamente à Nova História, podemos afirmar que tiveram a sua contribuição e se constituem em respostas inovadoras aos desafios postos pela contemporaneidade. A atual paisagem historiográfica é marcada pela pluralidade de correntes que nas suas abordagens abarcam campos inimagináveis para a historiografia do início do século XX, inclusive pelo fato de campos excluídos da zona de interesse dos historiadores marxistas e dos *annalistes* estarem triunfantemente *retornando* ao seu antigo lar. É o caso do retorno da política, do evento e da narrativa.

A recusa da política inicialmente estava muito associada à forma de se escrever a história pelos historicistas. Na abordagem da política feita por esses historiadores, estavam explícitos o estilo do texto (narração), o conteúdo temático (a política, sobretudo o Estado e suas instituições) e a concepção segundo a qual a transformação social se dava (eventos rápidos). Os *Annales* se insurgem contra essa forma de se conceber e escrever a história. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 258), evidencia-se essa oposição: “Esta história política que é, por um lado, uma história narrativa e, por outro, uma história de *acontecimentos*, uma história do acontecimento, teatro de aparências mascarando o verdadeiro jogo histórico que se passa nos bastidores e nas estruturas ocultas onde há que ir descobrir-lhe o rasto, analisá-lo, explicá-lo”.

Mas a terceira geração, numa reação contra o determinismo e a visão estruturalista representada pela maioria do grupo liderado por Braudel, propõe uma revalorização da política, agora não mais restrita às questões de Estado, mas em direção à micropolítica, de influência foucaultiana, segundo a qual os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social. Para Foucault (1990, p. 221), “[...] o poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de estado”.

A passagem do *evento* (e o seu tempo breve) à longa duração ou da mudança à permanência se coloca como uma questão central para o grupo dos *Annales*. Segundo Reis (2000b, p. 141), “[...] o específico mesmo da *nouvelle histoire* é a passagem do evento à longa duração, da mudança à permanência”. A crença nas explicações estruturais e, conseqüentemente, na incapacidade transformadora por parte dos indivíduos levou os membros dos *Annales* a menosprezarem os eventos de curta duração. Essa questão torna-se uma das grandes preocupações de Marc Bloch e Lucien Febvre e, posteriormente, de Fernand Braudel. Esses historiadores trabalham, em suas obras, com a idéia da superação do evento, utilizando, para isso, a perspectiva da longa duração. Eles recusam a história como conhecimento exclusivo da mudança, introduzindo, então, o duradouro, o repetitivo. A história, ao se recusar a ser ciência do singular, do contingente, não poderia alçar o evento à condição de objeto privilegiado de estudo. Assim, abandonam a idéia de evento enquanto dimensão temporal privilegiada (a história acontecimental do tempo breve), pois ela não demonstrava ser capaz de apreender e explicar as permanências e as mudanças pelas quais passa a sociedade. Para eles, a história teria como objetivo explicar a mudança, mas uma mudança inserida num contexto de estruturas duradouras. Portanto, o evento perderia o *status* que galgou junto aos historiadores historicistas²³.

Braudel, o historiador de maior influência dos *Annales* entre 1956-1968, identificou a duração do tempo em três níveis diferentes: o nível dos acontecimentos, da história episódica, que se move a curto prazo; o nível intermediário, da história conjuntural, de ritmos mais lentos, embora muito variáveis; e o nível profundo da história estrutural.

Na concepção dos pioneiros dos *Annales*, as forças profundas da história só agem e são perceptíveis num tempo longo. A história eventual, ou de duração breve, é superficial, não sendo possível, através dela, explicar as permanências e as alterações.

É preciso, pois, estudar aquilo que muda lentamente e a que se chama, de alguns decênios para cá, as estruturas, mas é preciso também resistir a uma das tentações da história nova. Entusiasmados pela importância daquilo que se mantém, alguns dos maiores historiadores atuais empregaram [...] expressões perigosas: ‘história quase imóvel’ (Fernand Braudel) ou ‘história imóvel’ (Emmanuel Le Roy Ladurie). Não, a história move-se. A história nova deve, pelo contrário, fazer captar melhor a mudança (LE GOFF, 1990, p. 273).

²³ Na perspectiva do historicismo, a função do historiador consiste apenas em estabelecer os fatos históricos, coordená-los e expô-los coerentemente. O resultado final seria apenas a apresentação dos fatos estudados: políticos, diplomáticos, militares ou religiosos, raramente econômicos ou sociais (GLENISSON, 1977). A história historicista assumia o formato da narrativa dos acontecimentos, diferente dos adeptos das duas primeiras gerações dos *Annales*, que reclamavam uma história analítica das estruturas.

Pelas palavras de Le Goff, percebe-se que a expressão *história imóvel*, de autoria de Emmanuel Le Roy Ladurie, soa como um exagero ao historiador, pois há uma convicção, nessa época, de que o evento se constitui em uma das formas de expressão dos homens na luta para fazer valerem os seus interesses, ou seja, é uma forma de expressão da história vivida, não podendo, portanto, ser destituída de significado. Enfim, o retorno do evento se insere em uma perspectiva epistemológica distinta daquela em que está montada a ciência moderna enquanto conhecimento do geral, do repetitivo.

As duas primeiras gerações dos *Annales* trabalhavam com a perspectiva da exclusão do que era singular, o contingencial, tal qual posto pelos historicistas. Dessa forma, o evento, singular por natureza, é renegado. A terceira geração, no entanto, revaloriza a singularidade e, com isso, o evento. Não significa que ele venha a ser considerado a dimensão temporal privilegiada, mas que há uma necessidade de se trabalhar com a perspectiva de se repensar o lugar que lhe é devido. Na compreensão de Reis (2000b, p.145), “Além do evento retornar como inaugurador de estruturas, como um ponto de inflexão de um modelo ou como o ‘ocorrido’ entre possibilidades objetivas, ele volta também sob uma nova perspectiva: ‘entrada’, ‘janela’, abertura, através da qual se pode atingir a estrutura social”.

Portanto, o questionamento de os eventos serem vistos como sintoma ou como causa de mudança social continua ainda sem resposta satisfatória para as atuais gerações dos historiadores.

A reação contra a explicação científica e determinista da história marxista e dos *annalistes* contribuiu para o surgimento de uma nova narrativa, antes rejeitada por estar associada aos eventos e indivíduos, considerados então os responsáveis pelas mudanças sociais na perspectiva dos historiadores historicistas. A revalorização desse gênero textual está ligada a outros fatores, como o retorno da história política, a crença de que o indivíduo pode ter um papel importante a desempenhar nas transformações sociais e a ampliação dos objetos no campo da pesquisa baseada numa história das mentalidades. Esses fatores, somados à descrença numa explicação científica moderna da história, vão despertar um grande interesse por parte dos historiadores da Nova História pelo estilo dos textos.

A abolição da narração historicista e sua substituição por técnicas quantitativas da história analítica e estrutural fizeram com que o interesse se concentrasse mais nas circunstâncias e menos nos indivíduos. No entanto, com o retorno do indivíduo ao campo de interesse dos historiadores, as suas ações passam a ser consideradas como uma possibilidade de provocar mudança, o que antes era desconsiderado diante do forte determinismo econômico reinante.

A exemplo do que aconteceu com a política, a narrativa histórica atual é diferente da narrativa de tradição historicista. As obras que têm a narrativa como eixo não estão mais centradas no sujeito herói e eventos como catalisadores das transformações pelas quais a sociedade passava, próprios das narrativas tradicionais. As novas narrativas trazem consigo inovações que são próprias da historiografia nova à qual estamos nos referindo. Um sujeito desinvestido do papel imperial, uma forma de escrever a história fortemente influenciada pela antropologia. Não mais centrada em batalhas heróicas, mas a partir de sujeitos que atuavam no espaço contestado e não mais nos centros de irradiação do poder.

As biografias históricas, por exemplo, não estão mais direcionadas para o engrandecimento dos indivíduos, podendo, sim, contribuir para a compreensão da mentalidade de um determinado grupo. Essa mudança de foco com relação à biografia traz implícita a idéia de que a relação entre o evento e a estrutura precisa ser repensada pelos historiadores. Aliás, longe está de uma resposta satisfatória ao questionamento de Burke (1997, p.105): “Alguns eventos, afinal, não conseguem modificar as estruturas, ao invés de simplesmente refleti-las?”.

Uma das preocupações dos historiadores franceses da Nova História consiste em ampliar o público leitor para além dos especialistas, daí então a importância que é conferida à recepção. Tal preocupação de certa forma vem justificar o grande sucesso de produções históricas a partir dos recursos da narrativa.

A relação história e literatura poderia ser algo muito bem resolvido, se concebêssemos o conhecimento histórico como algo objetivo, tendo como pressuposto o conhecimento real e verdadeiro do passado. A literatura, ao contrário, trataria do subjetivo, por isso ficção? No entanto, assim como o texto histórico contém elementos da ficção, a literatura, mesmo não tendo compromisso com a objetividade científica, é uma prática discursiva produzida a partir das condições encontradas pelo homem. Ou seja, não é ficção que surge do nada. Ambas são práticas discursivas elaboradas a partir das experiências humanas.

O debate acerca das fronteiras entre história e literatura tem interessado a historiadores e literatos, uma vez que o narrador, por melhor que seja, não consegue representar o evento tal qual aconteceu. O historiador, por sua vez, apenas interpreta o evento a partir dos fragmentos de memória que lhe chegam às mãos. A opacidade e a intencionalidade contidas nos textos literário e histórico fazem com que os limites que separam essas duas áreas sejam tênues. Existiriam atualmente mecanismos eficazes de delimitação dessas fronteiras?

O historiador recorta, seleciona, elege, de acordo com suas impressões pessoais, atitude similar à do literato que, ao montar sua narrativa, apresenta uma visão fragmentada do

real. Embora baseado em documentos, o discurso histórico tende a ser encarado cada vez mais como uma criação influenciada por elementos da subjetividade. Se a verdade é algo sempre perseguida pelo historiador, ela nunca terá uma versão final. Sendo assim, haveria, então, um contraste com a ciência moderna, cuja linguagem pretende-se objetiva e transparente?

Chartier (1994, p. 103) analisa algumas posturas de autores para tentar esclarecer essa questão:

As reflexões pioneiras de Michel de Certeau, em seguida o grande livro de Paul Ricoeur, e mais recentemente a aplicação à história de uma ‘poética do conhecimento’ que tem por objeto, segundo a definição de Jacques Rancière, ‘o conjunto dos procedimentos literários pelos quais um discurso se subtrai à literatura, se atribui um estatuto de ciência e significa isso’, obrigaram os historiadores a reconhecer, querendo ou não, que a história pertence ao gênero da narrativa – no sentido aristotélico da ‘articulação em um enredo de ações representadas’. Essa constatação não foi ponto pacífico para aqueles que, rejeitando a história *événementielle* em benefício de uma história estrutural e quantificada, pensavam ter posto fim às aparências enganosas da narração e à demasiado longa e duvidosa proximidade entre a história e a fábula.

Há uma tendência na contemporaneidade em se aderir a um tipo de narrativa histórica a partir de estilos que são próprios do romance e do cinema, permitindo tanto a liberdade de interpretações múltiplas por parte do seu público, quanto uma ordem narrativa não cronológica.

A história, enquanto área de ensino e enquanto área de construção do conhecimento, está longe de constituir unanimidade, uma vez que os objetos aos quais os historiadores se propõem a estudar não são observáveis de forma semelhante aos da matemática e aos das ciências naturais. Como bem coloca Burke (1997, p. 11): “Da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se da França”. A historiografia representada pela Nova História tem, sem sombra de dúvida, dado uma grande contribuição para tal inovação. Não que o conhecimento produzido pelas duas primeiras gerações, comprometidas com o projeto da modernidade, esteja desprovido de elementos interessantes para os que se dedicam ao trabalho de pesquisa e ensino na atualidade, mas com este novo olhar vamos encontrar elementos que, ao romperem com os parâmetros teórico-metodológicos estabelecidos pela modernidade, se abrem para novas questões postas pelo mundo contemporâneo.

Essas características acima atribuídas à Nova História assumiram uma certa radicalidade a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990. Nessa época, havia um certo mal-estar entre alguns historiadores ao perceberem que novas questões e temas se impunham aos cientistas sem que os modelos correntes de análise dessem a importância que lhes era devida. Por mais que a Nova História tenha incorporado muitas inovações ao conhecimento histórico, havia críticas com relação ao fato de que em suas análises ainda predominavam os níveis econômico e social, ficando a instância cultural relegada a uma posição secundária. Nesse sentido, os historiadores insatisfeitos passaram a reivindicar um outro domínio para a história, em muitos aspectos diferente das abordagens voltadas para o econômico e o social, pois elegia a cultura como uma forma de expressão do real, em nada devendo a outras instâncias.

Vainfas (1997, p. 148) vê a História Cultural como uma das *herdeiras* da história das mentalidades, um refúgio, “[...] posto que, em suas principais versões, procurou defender a legitimidade do estudo do ‘mental’ sem abrir mão da própria história como disciplina ou ciência específica [...] e buscando corrigir as imperfeições teóricas que marcaram a corrente das mentalidades dos anos 70”. O autor destaca quatro características da História Cultural: a rejeição ao conceito vago de mentalidades, a preferência pelas manifestações culturais das massas anônimas, a preocupação em resgatar o papel das classes sociais e de seus conflitos e a pluralidade dos campos de investigação. Ele mostra que com a crise da história das mentalidades, a partir da década de 1980, verificou-se o surgimento de novos campos que incorporaram os temas e as problemáticas das mentalidades. Entre esses campos, o historiador cita o da micro-história e o da História Cultural.

Coube àqueles que consideram a cultura como uma das formas de expressão e tradução da realidade construir novas formas interpretativas do real, o que trouxe mudanças significativas à área de história. Novos patamares epistemológico e metodológico foram estabelecidos a partir da incorporação ao trabalho do historiador de uma nova base conceitual, com destaque para conceitos como o de representação e o de imaginário, conforme explica Pesavento (2005, p. 42): “Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo.”.

Vale ressaltar, no entanto, que se a cultura é algo que atrai a atenção de muitos historiadores, suas posturas metodológicas, porém, são muito diversas, abrangendo nomes como os de Roger Chartier, Carlo Ginzburg e Edward Thompson. Nesse sentido, entre os

trabalhos que têm oferecido significativas contribuições para a produção historiográfica na contemporaneidade, destacamos o de Roger Chartier, sobre a história das práticas de leitura a partir da utilização de conceitos como o de representação e de apropriação; o de Carlo Ginzburg, com as noções de cultura popular e de circularidade cultural sobre religiosidade, feitiçaria e heresia; e o de Edward Thompson, sobre movimentos sociais e cotidiano das *classes populares*. Esses autores, cada um à sua maneira, segundo Vainfas (1997, p. 158), “[...] reabilitam a importância dos contrastes e conflitos sociais no plano cultural, evitando, quando menos, as ambigüidades e concepções interclassistas e descritivas de algumas versões da história das mentalidades”. Salientamos que contribuições nessa perspectiva não circunscrevem apenas os limites do território europeu, terra natal desses historiadores, mas conseguem entusiasmar fortemente historiadores de outras partes do mundo, inclusive do Brasil²⁴.

Fazer referência a uma Nova História Cultural significa ver a cultura de forma diferente do viés marxista ortodoxo que a concebia como integrando a superestrutura, reflexo da infra-estrutura e da história do pensamento ou das grandes correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. “Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 15).

Para Chartier (1994), a linguagem do historiador não passa de uma representação e interpretação do acontecido, o que significa afirmar que, considerando a impossibilidade de se repetir em laboratório um evento histórico, todo objeto de estudo sugere multiplicidade de interpretações. Em sua visão, a sociedade em si mesma é uma representação coletiva.

Ao analisar o panorama historiográfico das últimas décadas, Martins (2004) sintetiza o quadro, mostrando que:

No último quartel do século 20 duas são as tendências mais marcantes e cuja identificação apresenta menos dificuldades para a historiografia: o abandono das posições marxistas e a influência polivalente da análise da linguagem. Em parte essa evolução se deve ao abalo causado pela crítica pós-moderna, que

²⁴ Segundo Pesavento, a História Cultural está representada por uma ampla comunidade acadêmica internacional, entre seus expoentes estão os ingleses Raymond Williams, Edward P. Thompson e Peter Burke, entre os norteamericanos, estão Robert Darnton, Natalie Davis e Lynn Hunt, além de intelectuais como Hayden White e Diminik LaCapra, entre os portugueses estão Fernando Catroga, Luís Torgal e Maria Nuela Tavares Ribeiro, entre os argentinos, estão Sandra Gayol e Pablo Vagliente. No caso do Brasil, a influência é tamanha que “A História Cultural corresponde, hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional, expressa não só nas publicações especializadas, sob a forma de livros e artigos científicos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades brasileiras” (PESAVENTO, 2005, p. 7-8).

mostrou o quão frágeis eram as pretensões uniformizadoras dos modelos anteriores e chamou a atenção para a diversidade cultural multifacetada das idéias e as ações humanas.

Essa constatação tem desdobramentos para os que lidam com o ensino, e mesmo com a escrita da história, pois leva à abertura de novos caminhos e, com isso, à possibilidade de novas leituras sobre os temas abordados, a exemplo da história local.

2.3 A HISTÓRIA LOCAL COMO OBJETO DE ESTUDO

A desconfiança nas macroabordagens, o apego às margens e a aceitação de um certo relativismo no campo epistemológico têm desembocado numa certa preferência pelo local e o específico sobre o universal e o abstrato. A preocupação com o micro, por exemplo, é um assunto corrente entre os historiadores da atualidade, seja para endossá-lo (LEVI, 1992; REVEL, 1998), seja para criticá-lo (DOSSE, 1992). A história das mentalidades já demonstrava sensibilidade não só para as diferenças sociais, mas também para as diferenças regionais, o que permitiu o surgimento de trabalhos no âmbito regional, conforme mostra Ariès (1978).

Ressaltando a influência dessas mudanças na produção historiográfica, Duby (1994, p. 17-18) explica que

[...] o enorme processo de mudança que estamos a viver, sob forma de uma difusão dos acontecimentos à escala de todo o planeta, faz com que, na produção histórica atual, pareça infrutífero continuar a considerar os fenômenos no quadro dos Estados tais como eles existem. O importante parece ser, atualmente, escrever uma vastíssima história de todas as civilizações do Mundo, nas suas relações recíprocas, enquanto, por outro lado e por um movimento inverso, assistimos ao reaparecimento de uma história muito local.

Essas novas concepções de conhecimento e os novos olhares com relação à história, enquanto área de produção do conhecimento e enquanto disciplina, permitem repensar o fazer docente a partir de novos patamares. A incorporação ao processo ensino-aprendizagem do

cotidiano do aluno e da sociedade na qual ele se insere tem sido uma atitude relevante na busca por novos caminhos. Para isso, faz-se necessária a incorporação de novas fontes históricas e de novos objetos de estudo. A abordagem numa perspectiva da história local, por exemplo, tem sido posta pelos profissionais da história por permitir a incorporação desses novos elementos.

O panorama historiográfico do final do século XX e início do século XXI se caracteriza pela diversidade de abordagens, sendo rico em propostas inovadoras em que questões e temas, que até a algumas décadas atrás estavam fora do foco dos historiadores, passaram a se inserir no rol dos objetos de estudo. É também uma época de autocrítica com relação a muitas escolhas feitas durante o decorrer do século XX. Assim, presenciamos o retorno de temas antes renegados, mesmo que condicionados a novas perspectivas e leituras. O século XX apresentou como alternativa à história historicista dois grandes paradigmas, o marxista e o dos *Annales*. O final do século é marcado por um acerto de contas com esses paradigmas e pela busca de novas formas de se fazer história. Incorpora, no entanto, muitas contribuições das gerações passadas.

Enfim, partilharmos da idéia de que estamos vivendo uma situação de transição histórica e que, apesar de todas as transições serem semicegas, como afirma Santos (1995), muitas questões postas pelos estudiosos contemporâneos, inclusive pelos chamados pós-modernos, têm tido repercussão por tratarem de problemáticas que vêm nos desafiando no dia-a-dia, inclusive no que diz respeito às questões relacionadas com o ensino. Assim, é inegável que o debate em torno das mudanças teórico-epistemológicas interfira, decididamente, nas formas de se escrever e ensinar a história.

Os pós-modernistas trazem uma certa radicalidade ao debate atual, contribuindo para a reflexão dos historiadores, alguns dos quais por muito tempo acostumados às *certezas* das abordagens universais. Na opinião de Silva (1999, p. 114),

O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do 'objetivismo' do pensamento moderno, o pós prefere o 'subjetivismo' das interpretações parciais e localizadas.

O importante nesta reflexão sobre a contemporaneidade é reconhecermos que vivemos em um momento histórico que difere, em muitos aspectos, daquele da modernidade. Devemos, então, discutir junto às escolas sobre a conveniência de incorporar as inovações que vêm sendo postas no âmbito das ciências sociais e humanas e, em especial, na área de história.

Trabalhamos com o entendimento de que, mesmo considerando visões distintas, há pontos de convergência entre os pensamentos da chamada Nova História, da História Cultural e deles com o discurso pós-moderno. A propósito, é pertinente a observação feita por Reis (2000b, p.191) sobre a historiografia francesa nos últimos tempos:

A terceira geração talvez possa ser dita pós-estruturalista, também de forma impura. Sob a influência da antropologia, prefere descrições, narrativas, indivíduos, biografias, excluídos, periféricos, marginais, sexo, bruxaria, mundos históricos micro... Não se busca mais um sentido global para a história e a integração da consciência em uma totalidade é considerada impossível. Os nostálgicos da história global se refere a ela como uma utopia inalcançável.

Para Neves, a Nova História francesa e a Nova História Cultural, mesmo tendo essa influência da antropologia cultural norte-americana, e apesar de terem percursos paralelos, “[...] coexistem, negando uns postulados, reafirmando outros, mas, mantendo características comuns com os postulados da pós-modernidade” (NEVES, 2002, p. 43). Ou seja, embora diferentes, essas abordagens guardam em comum inovações que as distanciam do paradigma iluminista, uma vez que reagem contra todas as formas de determinismo e verdades definitivas.

É cada vez mais freqüente entre os professores e os estabelecimentos de ensino a preocupação com o que chamamos de história local. Os aspectos conceituais envolvendo a problemática dessa prática histórica, no entanto, não têm sido satisfatoriamente definidos. Há uma diversidade de olhares em torno do que possa vir a ser essa forma de se conceber a história. Uma das dificuldades em defini-la consiste, como afirma Samuel (1990, p. 227), na idéia de se conceber “[...] o local como uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural”.

Nas últimas décadas, tem-se buscado, no ambiente acadêmico, a compreensão da diversidade das organizações espaciais, pois mesmo com o processo de mundialização do capital e do seu conseqüente desenvolvimento tecnológico, facilitando as comunicações entre

os povos, nos espaços regionais e locais persistem diferenças que precisam ser interpretadas à luz dos novos parâmetros epistemológicos.

Vivemos uma situação de certa forma paradoxal: por um lado, observamos uma tendência que aponta na direção de uma padronização das atitudes e dos costumes num mundo globalizado, bem como a integração de unidades territoriais mais amplas do que os Estados nacionais, e, por outro lado, verificamos uma proliferação dos particularismos culturais e étnicos e a afirmação de diversos grupos considerados minoritários, movidos não mais por bandeiras universais como as relacionadas com a questão da exploração do trabalho pelo capital, mas por questões pontuais, como as de ordens étnicas, sexuais, religiosas. Nessa tendência de dar importância às questões que tocam mais diretamente os indivíduos, o local, enquanto espaço de sociabilidade e interação entre as pessoas que partilham de problemas cujas soluções dependem de suas ações, ganha destaque cada vez maior. A abordagem do local enquanto objeto de estudo, seja no aspecto conceitual, seja no que diz respeito aos contornos territoriais, assume, na contemporaneidade, grande complexidade.

O local ao qual nos referimos aqui é o espaço tomado a princípio como uma abrangência geograficamente restrita, em cujos laços sociais e de parentescos de seus moradores ainda se mantêm vínculos comunitários e uma existência de sociabilidade direta entre eles. Ou seja, um local cujos limites espaciais não ultrapassariam os territórios de pequenos municípios, cidades, bairros ou de uma região, entendida aqui como um conjunto constituído por pequenos municípios. Neste estudo, o local está circunscrito a um município: Ceará-Mirim, conforme apresentado no primeiro capítulo.

Para Bourdin (2001), o local, alçado à condição de objeto de estudo, oferece novas óticas de análise ao ensino, quando confrontado com outras escalas mais amplas de observação. A sua especificidade consistiria em permitir dialogar, questionar e até resistir ou endossar, se for o caso, o atual processo de mundialização. Nos últimos anos, um novo olhar sobre o local tem levado a um repensar das formas de escrita e ensino da história local. Passemos, então, a uma breve discussão acerca da abordagem dessa *nova* história local, inicialmente associando-a à questão regional.

Segundo Silveira (1990, p.18), “A ciência histórica é pouco afeita ao tratamento da problemática espacial”. A discussão em torno do espaço e da região passaria, então, por outras áreas do conhecimento, e entre elas estaria a geografia. Amado (1990) destaca duas posições bastante diferentes entre os geógrafos acerca da definição de região: a concepção que a entende como sinônimo de *região natural*, que constitui um conjunto homogêneo de elementos naturais em que a ação humana é por ele determinada; a concepção advinda da

geografía crítica que entende a organização espacial como uma categoria social construída a partir do trabalho humano e das formas de relacionamento que os homens estabelecem entre si e com a natureza. A região seria definida “[...] como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula” (AMADO, 1990, p. 8).

Essa conceituação parte de premissas do materialismo dialético e histórico e está relacionada com a idéia de modo de produção. Nesse caso, trazendo a discussão para sociólogos brasileiros, a autora identifica duas possibilidades quanto ao debate que associa o modo de produção à questão regional. A primeira, posta por Oliveira (1981), defende a idéia do esvaziamento do conceito de região, uma vez que o capital monopolista tende a homogeneizar os espaços em que atua. A segunda defende que o capital monopolista, no caso do Brasil, deveria se inclinar à manutenção das regiões, já que a sua atuação não traria a necessidade de grandes rupturas, pois haveria possibilidades de conciliar os interesses da burguesia monopolista com os das classes dominantes regionais.

Ao se deparar com o mesmo desafio, Ossanna (1999) diz que “[...] el concepto de región, por ejemplo, es una construcción. La región no existe por si; se la construye a partir de adjudicarle a un espacio determinadas características que la identifican como un objeto de estudio propio”. Há uma recusa por parte desse autor ao conceito de região associado aos limites políticos de um determinado espaço, o que o leva a indagar e em seguida a afirmar:

[...] ¿qué significa local, regional, provincial en la perspectiva de un análisis histórico de larga duración? Lo que se defina como regional o provincial hoy, ¿lo era en otras épocas?, ¿existía alguna forma particular o diferenciada de articulación entre lo local y lo regional?, ¿qué sucedía con lo regional o lo provincial antes de la existencia de lo local, teniendo en cuenta las particularidades de la ocupación territorial en la pampa argentina, por ejemplo? Si los conceptos son construidos, estas construcciones son históricas; y su existencia es histórica también. Partir de una cristalización – sin los recaudos correspondientes – puede desnaturalizar totalmente la comprensión histórica (OSSANNA, 1999).

A região é tomada aqui como um recorte da espacialidade que expressa uma particularidade dentro de uma totalidade com a qual se articula. Nessa concepção, está implícita a recusa do caráter determinista ainda presente na história generalista que vê o regional e o local apenas como reflexos do nacional.

A tradição histórica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro produziu a idéia de uma nação homogênea, tendo como referência o modelo de civilização européia e como elemento aglutinador interno o português e seus descendentes que constituíam o topo da pirâmide social. Para a construção de uma nação pretensamente una, sem maiores divisões internas, as contribuições culturais dos outros elementos constituidores da nação brasileira eram ignoradas ou consideradas como contribuições menores. A concepção de uma história nacional unificadora, com interpretações consensuais do passado, levou, portanto, à idealização de uma nação homogênea, inclusive no que diz respeito às relações entre as diversas províncias.

Ao se referir à forma de abordagem da história regional, Guimarães ressalta que é a partir do IHGB, no Rio de Janeiro, então capital brasileira, administrada por um governo monárquico, que são feitas as leituras das histórias regionais, o que caracteriza o projeto intelectual da instituição como centralista, uma vez que “[...] é privilegiada a perspectiva de considerar as regiões não nas suas especificidades – descartando com isso a polêmica do regionalismo – mas na sua intrínseca organicidade ao conjunto nacional” (GUIMARÃES, 1988, p. 23-24).

Dessa forma, as histórias regional e local se apresentam como complementares à história nacional, só interessando à historiografia institucional enquanto formas de reafirmação da história geral, ou seja, da história nacional. O que porventura estivesse fora da explicação geral era visto como algo menor, desinteressante, com valor histórico limitado talvez aos interesses de indivíduos e grupos cujo poder de mando se manifestava nesses espaços.

Vera Silva compreende que o enfoque regionalista passa pelo referencial analítico da teoria dos sistemas e que o conceito de sistema pressupõe a existência de uma unidade constituída de várias partes a ela integradas. Ao se referir a uma região, por exemplo, haveria necessidade de definir a unidade à qual ela se integra, se a um sistema internacional, a um sistema político federativo ou a outras formas de referência. Dessa forma, a autora concebe o regionalismo como um

[...] método de estudo de processos econômicos, sociais e políticos que ocorrem em territórios determinados, ao longo do tempo. O problema teórico que se coloca para o historiador é o da delimitação das fronteiras destes territórios. É esta delimitação que estabelece uma unidade significativa de relações e de movimento, que tem sentido comparar com outras unidades, à procura de elementos de semelhança e de diferença (SILVA, V., 1990, p. 47).

Nesse sentido, o historiador pode escolher um, dentre esses processos, como articulador da vida na região. Por exemplo, ao eleger a dimensão política, caberia a ele mostrar em que medida a política adotada nesse espaço coincide ou não com os processos econômicos e sociais sobre os quais ela atua. A história regional, nesse caso, “[...] se apresenta como um enfoque de análise insubstituível, pois seu objeto é sempre uma articulação complexa de relações econômicas, sociais e políticas, em espaços determinados e em tempos determinados” (SILVA, V., 1990, p. 48). Corroborando com esse pensamento, no que diz respeito à defesa da história regional, Janaína Amado mostra que a sua abordagem justificar-se-ia por

Oferecer novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade (AMADO, 1990, p. 12-13).

Segundo essa concepção, a historiografia regional distinguir-se-ia ainda pela possibilidade de apresentar o “concreto” e o cotidiano, o ser humano “historicamente determinado”, permitindo fazer a ponte entre o individual e o social. Estaria na historiografia regional a possibilidade única capaz de testar a validade de teorias elaboradas a partir de parâmetros globais, ou seja, a partir da história nacional ou de uma outra região, em geral, hegemônica. Assim, muitas vezes, quando confrontadas com situações particulares, essas teorias revelam-se inadequadas.

Neves (2002), ao discutir essa questão, associa a adoção de novos métodos de pesquisa e novos postulados teóricos à implantação de cursos de pós-graduação, no Brasil, que possibilitou o surgimento de uma nova história regional e local em sintonia com as exigências da historiografia contemporânea. Diferente do modelo corográfico²⁵ dos Institutos Históricos, comprometido com a construção de uma identidade comum do brasileiro, essa abordagem se coloca como inovadora a partir do momento em que,

²⁵ Modelo que enfatiza descrições fisiográficas, com exaltação à beleza da flora, da fauna e dos recursos naturais em geral. Gênero predileto dos memorialistas e retratado nas monografias municipais que tinham por base as orientações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Embasando-se em fontes primárias empreendeu-se a pesquisa temática, associando a narrativa histórica à interpretação hermenêutica e, nesse processo, surgiu a proposta de história regional e local, tentando compreender as práticas de grupos sociais no conjunto nacional, sem as dimensões unitárias, mitológica e de imutabilidade, que caracterizaram a historiografia brasileira anterior, construída sobre os preceitos morais e cívicos, com valorização do sentimento, culto ao sublime, exaltação da natureza, recurso à tradição como refúgio da felicidade perdida (NEVES, 2002, p. 94).

As abordagens acima sobre a história regional são extensivas à história local e se inserem numa perspectiva sistêmica, questionada por algumas vertentes da historiografia recente que desconfiam das macroabordagens por muito tempo predominantes no mundo ocidental.

Acreditamos que a nova forma de se conceber a história local venha interessando, tanto como objeto de pesquisa quanto como conteúdo de ensino, devido às contribuições das novas gerações de historiadores que ocupam o cenário historiográfico, principalmente a partir da década de 1970, e que compartilharam idéias comuns que convergiram para a formação de correntes historiográficas conhecidas como Nova História e Nova História Cultural.

Para alguns historiadores, como Marc Ferro (1989), a história local está, metodologicamente, integrada, sob vários aspectos, a contextos e espaços mais amplos. De acordo com esse autor, filiado à Nova História francesa, a história geral, oficial ou não, não atribui importância aos acontecimentos locais, à vida e aos fatos cotidianos, por não serem estes considerados essenciais na análise dos mecanismos da vida social. Ele lembra que, desde a Antigüidade, os gregos, por elegerem a história como análise dos fenômenos gerais, excluíram desse conhecimento os relatos e acontecimentos locais, considerados parciais. Desde então, a história local passou a ser considerada como algo sem muita importância, que se dá fora da explicação da história geral. Para Ferro, presencia-se uma reviravolta em que, mesmo sem abrir mão dos fenômenos gerais, a história torna-se cada vez mais temática. Segundo ele, a história geral, oficial ou não, elimina diversos aspectos da vida das sociedades, entre os quais estão os acontecimentos locais. Por se entender que o desenrolar da história tem como referência um centro que lhe dá sentido, as histórias regional e local, consideradas como simples monografias, estariam distantes desse centro e, conseqüentemente, excluídas da grande história. A situação muda a partir da inversão de perspectiva em que a história local aparece como reveladora para a história geral.

Para exemplificar, o historiador Ferro cita o caso de um simples roubo de alcachofras em Verny, lugarejo situado no interior de Genebra, em 1743. O estudo do não-acontecimento banal mostrou que através de fatos cotidianos é possível definir, segundo o autor,

[...] o estado de saúde de uma sociedade; longe de serem não-acontecimentos, fatos fortuitos, sem significação, desinteressantes – embora assim sejam considerados pelas Igrejas, pelos governos, pelos partidos políticos –, eles se situam à parte do funcionamento institucional, constituindo assim um revelador e uma necessidade da história (FERRO, 1989, p.121).

Ao citar esse caso como exemplo e evocar os trabalhos de Le Roy Ladurie (*Montaillou*) e de Ginzburg (*O queijo e os vermes*), Ferro coloca em um mesmo patamar a micro-história e a história local. Entendemos, no entanto, que a micro-história tem como foco de sua análise o microssocial, mas trabalha com uma outra perspectiva, pois pretende se inscrever no maior número de contextos possíveis. Nesse sentido, ela representa, no fundo, de acordo com as palavras de Revel (1998, p. 22): “[...] o velho sonho de uma história total, mas dessa vez construída a partir de baixo”.

Para corroborar esse pensamento, trazemos a afirmação de Neves (2002, p. 46), segundo a qual,

A proposta de *história regional e local* não circunscreve na de *micro-história* – proposição metodológica da década de 1980, que seria, na expressão de Vainfas, *uma das manifestações da história das mentalidades* – tendo seu objeto de estudo, *nas racionalidades e estratégias de funcionamento das comunidades, parentelas, famílias, indivíduos*. Giovanni Levi, um dos teóricos da *micro-história*, recomendou não defini-la *em relação às microdimensões de seu objeto de estudo*, porque essa proposta metodológica de se pensar a história e construir a historiografia, originara de historiadores com *raízes marxistas* – entre os quais Edward P. Thompson, Carlo Ginzburg [...].

O autor situa a micro-história no campo da História Cultural, advertindo para a necessidade de conexões entre microrrecortes e sociedade global.

Entendemos, assim, que a micro-história está mais para os fenômenos particulares do que para as questões propriamente locais. Os historiadores que transitam em torno da Nova

História, da Nova História Cultural (na qual a micro-história se insere enquanto prática) e pensadores da pós-modernidade, ao questionarem os limites epistemológicos do iluminismo e valorizarem interpretações que incorporam parâmetros retirados da hermenêutica, são responsáveis, em muito, por alguns princípios que norteiam as novas abordagens da história local. Em que pese as divergências desses historiadores, eles apresentam pontos de convergência, conforme ressaltamos anteriormente. Um desses pontos constitui-se na recusa de qualquer visão de caráter determinista.

Com relação às formas de interpretação, não acreditamos que devemos optar, exclusivamente, por uma versão macro ou micro, como se uma fosse verdadeira e a outra falsa. A escolha não é alternativa entre duas versões da realidade histórica, uma que seria *macro* e a outra *micro*. O problema é que, como ressalta Revel (1998), nenhuma atende satisfatoriamente às exigências dos historiadores. Nesse sentido, comungamos com a afirmação de Vainfas (1997, p. 447) de que:

História-síntese e micro-história não são, [...] necessariamente excludentes. São abordagens que se podem combinar, em graus variáveis, num mesmo livro, numa mesma pesquisa. Talvez o ideal seja mesmo tentar buscar no recorte micro os sinais e relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, numa pesquisa de viés sintético, os indícios das particularidades – os homens e mulheres ‘de carne e osso’, para usar imagem cara a Lucien Febvre.

O autor admite a existência de diferenças, sim, entre as duas abordagens, mas diferenças de escala ou de ponto de observação, nunca valorativa, epistemologicamente dizendo, do tipo superior ou inferior.

Entendemos a história local como um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar as singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural aí existente. Nesse sentido, corroboramos as palavras de Samuel (1990, p. 220) ao mostrar que

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias devidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas conseqüências para certos domicílios. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição no local ou a estrutura não se manterá.

Consideramos, assim, que a história local, por suas especificidades (os tipos de fontes, o contato com o vivido e muitas vezes com os autores dos documentos, as dificuldades de acesso às fontes oficiais), requer ferramentas de natureza teórico-metodológica singulares. Assim sendo, sua abordagem pressupõe: a presença da história em todos os lugares; a integração dos lugares a outros espaços e contextos; a inclusão de novos problemas e novos objetos à investigação histórica, bem como a ampliação/diversificação dos sujeitos e das fontes históricas; a aproximação afetiva e física dos indivíduos com o objeto de estudo como um dos fatores motivadores para a produção e divulgação do conhecimento; o apego à localidade como uma condição motivadora para a aprendizagem; o local como lugar de experiência e observação privilegiado do sentir-se *sujeito da história*.

A existência e o uso das fontes históricas (o relato oral, os traçados das ruas, os diários pessoais, a diversidade de documentos familiares, os instrumentos de trabalhos, entre outros) dão viabilidade tanto à versão escrita quanto à ensinada da história local. O investigador que se encarrega da história local, além da familiaridade com tais procedimentos, não pode prescindir das ferramentas de outras formas de abordagem da história como a nacional e a geral, pois o local, na maioria das vezes, não se explica por si só, necessitando estabelecer relações com outras dimensões.

O debate em torno da concepção e produção do conhecimento histórico contemporâneo começa a se fazer presente nos estabelecimentos escolares, seja através de propostas curriculares, como veremos no próximo capítulo, seja através de manuais didáticos, seja ainda pela iniciativa dos próprios professores. Essa situação coloca a necessidade de repensar o trabalho docente, principalmente no que diz respeito aos que lidam com o ensino fundamental.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA: entre reflexões, permanências e mudanças

[A história atual] persegue os segredos das sociedades e já não os das nações.

François Furet

Neste capítulo, expomos uma trajetória do ensino de história no Brasil, tendo como preocupação principal identificar as mudanças pelas quais a disciplina tem passado nas duas últimas décadas e o contexto no qual ela se encontra hoje. Afinal, se o mundo tem passado por mudanças substanciais, quais as mudanças ocorridas no ensino de história? Para isso, reportamo-nos aos fóruns privilegiados de debate sobre a temática, as principais publicações, os caminhos propostos por aqueles profissionais responsáveis pela construção do campo epistemológico do qual faz parte a disciplina história, as ações advindas do poder público, e tentamos compreender até que ponto há correspondência entre as mudanças ocorridas na historiografia das décadas de 1980 e 1990 e o conhecimento histórico escolar. A parte final do capítulo traz a nossa interpretação acerca das concepções dos professores, com o intuito de mostrar a aproximação ou o distanciamento delas no que diz respeito às inovações que vêm ocorrendo com relação ao ensino de história.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É comum ouvirmos falar que a forma de se ensinar história é obsoleta e que há necessidade de novas práticas que atendam às expectativas atuais dos alunos e do mundo contemporâneo. Um dos pontos que têm angustiado os professores é o fato de os alunos, em boa parte, não demonstrarem interesse pela disciplina. O ensino de história por muito tempo foi associado à memorização mecânica de datas e fatos relacionados com um passado intocável, sem vinculação com o presente e, conseqüentemente, sem vinculação com o meio social no qual vivem os alunos. Para Nadai (1992, p. 144),

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma ‘crise da história historicista’, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas.

No entanto, há uma busca, já há um certo tempo, da superação dessa forma de conceber e praticar a história.

Embora não se dê de forma mecânica, podemos afirmar que, a uma forma de se produzir o conhecimento, corresponde uma outra, a de ensinar história. Assim aconteceu com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que, criado em 1838, se constitui na primeira forma de pensar a história do Brasil de forma sistematizada, tomando para si a missão de delinear uma identidade comum a uma nação recentemente gestada a partir de diferentes raças. Dessa forma, o projeto do IHGB de traçar a gênese da nacionalidade brasileira estava em sintonia com grande parte da historiografia da época, especialmente a européia. De inspiração iluminista, se propunha à construção de uma nação nos trópicos à imagem da civilização francesa, seguindo de perto o modelo intelectual francês, com destaque para a unidade e a continuidade *inexorável* do progresso social.

A história produzida pelo IHGB vai influenciar o ensino durante o resto do século XIX e o século XX. Segundo Nadai (1992, p.146), “[...] a história ensinada no Brasil por muito tempo foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário”. Essa história estava voltada para grandes temáticas que tinham como preocupação central a consolidação do projeto de nação espelhado na sociedade européia. O estudo deveria contemplar os valores cívicos, o conhecimento sobre brasileiros ilustres, traços gerais do Brasil Colônia, Império e República. Uma concepção de história legitimadora de um discurso que dava ênfase à construção de uma sociedade supostamente sem conflitos, em que os grupos sociais contribuíssem de forma harmoniosa para sua constituição, subtraindo daí elementos denunciadores das desigualdades sociais e do preconceito tão arraigados na sociedade brasileira. Concepção influenciada, sobretudo, pelo positivismo, associou o tempo histórico à cronologia e elegeu o Estado e as elites como os sujeitos da história. Adotou-se uma metodologia que privilegiou a memorização e repetição, abordando a política de forma factual. A explicação se sobrepunha à reflexão, cujo conteúdo tinha um cunho generalista e totalizante. As fontes escritas oficiais imperavam sobre as

demais e, conseqüentemente, o objeto da ciência era concebido distinto do sujeito que a produzia.

A autora escreve ainda que os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino introduzidos no século XIX, para ela influência do pensamento positivista, ainda não foram de todo superados, apesar de inovações nas décadas recentes.

As alternativas, no entanto, têm demonstrado grande dificuldade de aplicabilidade. Ou seja, ainda não foram superadas, totalmente, as práticas originárias do momento em que a história passou a se constituir como disciplina no Brasil, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, predominando o modelo de se ensinar história, presente, há décadas, nas práticas dos professores. Entre os traços mais comuns desse modelo, destacamos: a concepção da história como fruto das ações dos indivíduos considerados ilustres com atuação no campo da política; a focalização nos eventos oficiais do passado, expostos de forma linear, evolutiva, numa relação de tipo causa-conseqüência, seguindo uma periodização baseada no modelo francês de divisão da história em quatro Idades (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Essa forma de história é orientada pela convicção da possibilidade de construção de um conhecimento definitivo, supostamente comprovado pelos fatos *reais* e pelo documento escrito. Dessa forma, o foco central dos estudos tem sido o mundo ocidental, especificamente os países europeus que lideraram os últimos processos de colonização e os que se destacaram, posteriormente, como promotores das revoluções burguesa e capitalista.

Uma das críticas apontadas tem sido o fato de o conteúdo trabalhado junto ao aluno ser dissociado das questões que dizem respeito ao mundo no qual ele está inserido, levando-o ao desinteresse para com a disciplina e, conseqüentemente, a atitudes que o conduzem a outros caminhos que não o da aprendizagem.

No entanto, apesar das considerações acima, as décadas de 1980 e 1990 se constituem em verdadeiros marcos para aqueles que lidam com o ensino de história, pois é um momento de muitas iniciativas com o propósito de mudanças, seja por parte do poder público, seja por parte dos professores isoladamente.

O panorama político, institucional e historiográfico dessa época possibilitou o surgimento de novas propostas curriculares que apontam em direção a inovações no ensino, a partir da redefinição dos conteúdos e das metodologias. Ou seja, a conjuntura do país, as inovações dos campos historiográfico e pedagógico contribuem para a ampliação do debate sobre o ensino e sobre a necessidade de inovação da prática docente. Não obstante a variedade das propostas e das estratégias de ensino, até o momento nenhuma delas conseguiu, na prática, se colocar como alternativa concreta à forma tradicional de ensino de história.

Com relação às discussões sobre o ensino de história na década de 1980, costuma-se associá-las ao processo de redemocratização do país e às lutas pela superação do Regime Militar instaurado (1964-1985). Não há dúvida de que a década de 1980 é para o Brasil particularmente singular, pois ao mesmo tempo em que a economia estava estagnada (o que fez com que recebesse a alcunha de década perdida), na política apontava-se para o fim do Regime Militar, com vários governadores de oposição tendo tomado posse. Por sua vez, a sociedade civil organizada se engajava na luta por anistia aos perseguidos pelo regime de exceção, por redemocratização e por maior participação.

Para Germano (1994), o próprio regime autoritário, necessitando de legitimidade, muda sua forma de se relacionar com a população, especialmente com os setores mais populares e subalternos. Ao invés da adoção de uma política que trate das questões sociais como algo puramente técnico, e da utilização da *segurança nacional* como pretexto maior para reprimir todo ato de desobediência e perseguir acima de tudo o crescimento econômico com concentração da riqueza, o discurso oficial passa a enfatizar a necessidade da integração social e a apelar para o *participacionismo*. O período, então, é marcado por grande expectativa de mudança por parte da população.

3.1.1 A contribuição da comunidade científica

A partir da década de 1980, foram realizados inúmeros eventos promovidos por instituições educacionais, públicas e da sociedade civil, assim como por entidades representativas de categorias profissionais e de comunidades científicas. Assim, pouco a pouco, começou-se a conquistar espaço não só para o debate, mas também para a formulação de proposições. Dentre os eventos, destacamos as reuniões anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), entidade maior dos cientistas brasileiros, o Seminário Brasileiro de Educação (a partir da década de 1980 se transforma em Conferência Brasileira de Educação, promovida por várias entidades civis ligadas à educação). Ao mesmo tempo crescem as ações mobilizadoras, com propósitos principalmente políticos ou político-reivindicatórios, como as promovidas por entidades como UNE (União Nacional dos Estudantes), CPB (Confederação dos Professores do Brasil) e ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior). Eventos e ações dessa natureza contribuíram cada vez mais para uma maior abertura, tanto no campo da política como no campo da educação.

Embora com o propósito de mutilá-los, os representantes do Estado autoritário utilizam-se de recursos dos próprios opositores, como nos mostra Germano (1994, p. 251): “É visível a assimilação do vocabulário crítico da sociedade civil, avançando, inclusive, no reconhecimento da inexistência de uma sociedade democrática e admitindo que a educação é um espaço para a conquistada cidadania”. Para esse educador, não obstante a falta de concretude das metas estabelecidas, a política educacional originária do período de abertura política (1975-1985) trazia mudança de forma, se comparada ao período áureo do Regime (1964-1974), uma vez que ela vinha acompanhada de fortes apelos *participacionistas* e *redistributivistas*.

Acreditamos, no entanto, que tão importante quanto a existência de uma conjuntura politicamente favorável ao surgimento de propostas com vistas a mudanças foi a contribuição da nova historiografia européia, principalmente a história produzida pelo grupo dos *Annales* e por integrantes da História Social inglesa, junto aos historiadores e professores brasileiros. Essa historiografia vai exercer uma forte influência junto à universidade brasileira no momento em que a pós-graduação se impõe como uma necessidade para o desenvolvimento da produção científica. Com relação à história, “[...] a expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação marcariam, a partir da década de 1970 e, especificamente, na de 1980, uma expansão e consolidação da profissionalização do historiador no Brasil, que se faria, em grande parte, concomitantemente às crises dos referenciais teóricos até então predominantes” (CASTRO, 1997, p. 55).

Os debates historiográfico e pedagógico das décadas de 1970 e 1980, por exemplo, vão criar novas perspectivas entre os profissionais da educação. A proliferação em nível nacional da pós-graduação vem incentivar cada vez mais os profissionais brasileiros a trilharem o caminho da renovação historiográfica. Isso se evidencia no aumento de trabalhos defendidos em cursos de pós-graduação de história em universidades brasileiras. Fico e Polito (1996, p. 194) mostram que “[...] entre 1973 e 1979, o total de dissertações de mestrado foi de 175. Entre 1980 e 1989 esse número elevou-se para 665. E apenas entre 1990 e 1993 foram defendidas cerca de 350 dissertações”. Apesar de os autores ressaltarem a predominância dos enfoques da história econômica e social e destacarem a diminuição de trabalhos de orientação predominantemente marxista a partir de 1986, admitem *uma leve ampliação* para além dessas áreas. Segundo eles, essa ampliação se dá devido à “[...] constituição de uma história da cultura em novos termos, o aumento de enfoques antropológicos, de preocupações com o cotidiano, com as mentalidades, as artes e a micro-história, em detrimento da história

econômica e social típicas, e a ampliação de discussões em teoria da história e em historiografia” (FICO; POLITO, 1996, p. 206).

Podemos constatar essa afirmação dos autores pelas várias publicações influenciadas pela Nova História, dentre elas: *Ser escravo no Brasil* (Kátia Mattoso, 1982); *O diabo e a Terra de Santa Cruz* (Laura de Mello e Souza, 1986); *Campos da Violência* (Silvia H. Lara, 1988); *Trópicos dos pecados* (Ronaldo Vainfas, 1989); *Meretrizes e Doutores* (Magali Engel, 1989). Tais obras, quando não contemplavam temas específicos das mentalidades (sexualidade, prostituição, feitiçaria), abordavam temas clássicos da historiografia brasileira a partir da abordagem da história cultural, como é o caso da escravidão, por exemplo.

Além desses trabalhos produzidos no Brasil, outros foram traduzidos e passaram a influenciar os profissionais de história²⁶. A esse respeito é esclarecedora a afirmação de Vainfas (1997, p. 161):

[...] a produção historiográfica brasileira tem cada vez mais esposado temáticas e abordagens teóricas, quer das mentalidades, quer da história cultural, adaptando-as, em maior ou menor grau, aos problemas específicos de nossa própria história. Ginzburg e Thompson têm sido referências muito adotadas, e às vezes combinadas, no quadro teórico desta historiografia, talvez mais do que as ‘mentalidades’ à moda francesa. A adoção de tais modelos tem se conduzido também, ao menos nos principais trabalhos, de maneira séria e criteriosa, procurando adaptar questões e abordagens ‘forâneas’ às especificidades da história brasileira, e tudo isto apoiado em sólida pesquisa documental.

O debate historiográfico vai ter como forte aliado, a partir de 1980, a *Revista Brasileira de História (RBH)*, órgão oficial de divulgação da então Associação Nacional de

²⁶ São muitos os trabalhos desse tipo, dentre os quais citamos apenas alguns: a) *História: novos problemas, novas abordagens e novos objetos* (Jacques Le Goff e Pierre Nora. Sua primeira edição no Brasil deu-se ainda em 1976); b) *La Nouvelle Histoire* (1978), uma espécie de dicionário com vocábulos relacionados com a nova história, composto por dez artigos com temáticas as mais variadas, mostrando a preocupação dos organizadores em alargar o campo da história que estava sendo reivindicado por outras ciências, o que poderia comprometer o monopólio do conhecimento exclusivo da história na explicação das sociedades através do tempo. Para se ter uma idéia do alargamento do campo historiográfico, reproduzimos a seguir oito dos dez títulos dos artigos que compõem o referido dicionário: A antropologia histórica; A história da cultura material; A história das estruturas; A história do imaginário; A história imediata; A história e a longa duração; A história dos marginais; A história das mentalidades; c) *A formação da classe operária inglesa* (Edward Palmer Thompson, 1987). Esse historiador, embora identificado como marxista, foge do marxismo ortodoxo ao ponto de Vainfas (1997, p. 155) denominar o modelo thompsoniano de “uma espécie de ‘versão marxista’ da história cultural”; d) *A história vigiada* (Marc Ferro, 1989).

Professores Universitários de História²⁷ (ANPUH). O periódico, atualmente com versões impressa e eletrônica, tem se firmado no Brasil como principal veículo de divulgação científica no campo da história, cedendo o seu espaço ao debate em torno de questões relacionadas tanto à historiografia quanto ao ensino. Com circulação semestral, a revista vem se somar a outras publicações, contribuindo para uma maior disseminação e democratização do debate entre os profissionais da área de história, ligados ou não ao ensino.

Ao comparar as décadas de 1970 e 1980, quanto à produção e circulação historiográfica no Brasil, Vainfas (1997, p. 158-59) é incisivo ao ressaltar:

[...] o contraste entre a década de 1970, quando praticamente nada sobre as mentalidades era traduzido no país, e as décadas seguintes, sobretudo a partir de meados dos anos 80, período em que se deu um verdadeiro boom editorial na área de história, incluindo a tradução de copiosa bibliografia estrangeira e a publicação de teses universitárias já ancoradas nas problemáticas da Nova História.

No Brasil da década de 1980, amplos setores da sociedade civil viviam dias de otimismo, entre eles os profissionais da história, a tal ponto que, segundo Nadai (1986, p. 112),

[...] a produção historiográfica foi se renovando e se revisando na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas. Temas até então não privilegiados pela historiografia tradicional estão se tornando objetos de pesquisa e de reflexão dos profissionais da história, o mesmo ocorrendo com a metodologia da pesquisa histórica tão influenciada pela objetividade positivista, o próprio ensino de história enquanto um dos instrumentos responsáveis pela formação da memória do aluno foi questionado, a escola foi debatida.

²⁷ A ANPUH foi fundada em 1961 e denominada, inicialmente, de Associação Nacional de Professores Universitários de História. Passa posteriormente a se denominar Associação Nacional de História. Propõe-se a congregar os profissionais de história através de simpósios nacionais e regionais e a divulgar os resultados de suas pesquisas através de instrumentos próprios, como Anais e periódicos. Comprometida inicialmente com a produção historiográfica dos professores universitários, a entidade promove acalorados debates entre 1977 e 1983 em torno da ampliação da categoria dos associados. Nesse último ano, aprova, estatutariamente, a participação, como associados, de professores dos níveis fundamental e médio, além de pós-graduando e pesquisadores de história em geral. Martins (2002, p. 125-126) mostra que “De 1981 a 1999, a Revista Brasileira de História publicou três dossiês acerca dessa temática, mas nos outros números em que ela não foi assunto prioritário, é possível verificar sessões onde o assunto é contemplado”.

Havia um intenso desejo de uma mudança não só no campo político, mas também no campo da educação. A situação da história enquanto disciplina era particularmente agravada com a questão dos estudos sociais. Na década anterior, a política do Ministério da Educação tinha a intenção de excluir história, geografia e filosofia, enquanto disciplinas autônomas, dos currículos em escolas dos então 1º e 2º graus, substituindo-as por estudos sociais, disciplina ministrada por professores polivalentes.

Foram deflagrados debates e mobilizações que contagiaram parte dos profissionais da história, que passou a implementar algumas iniciativas, visando à transformação do ensino. Dentre essas iniciativas, podemos destacar: projetos didáticos alternativos²⁸, teses e dissertações, e eventos promovidos por entidades de cunho científico ou de representação de classes como as associações de professores. Os programas de pós-graduação, principalmente a partir das faculdades e centros de educação, vão possibilitar, inicialmente, a transformação do ensino de história em objeto de reflexão e pesquisa na década de 1980. Podemos mencionar, por exemplo, o caso da pós-graduação em história da USP, de onde saíram trabalhos como a tese de doutorado *A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica*, de Carlos Alberto Vesentini, aprovada em 1982, e a dissertação de mestrado *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas – 1917-1939*, de Circe Maria Fernandes Bittencourt, defendida em 1988.

Iniciativas também importantes são as publicações de obras e artigos organizados em coletâneas, assim como revistas e anais de eventos científicos e de categorias ligadas à educação, dentre as quais destacamos: *O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada* (Maria Laura P. B. Franco, 1982); *Repensando a história* (organização de Marcos Amado da Silva, 1984); *Ensino de história: revisão urgente* (Conceição Cabrini et al., 1986); *O ensino de História e a criação do fato* (organização de Jaime Pinsky, 1988). Destaca-se também a já anunciada *Revista Brasileira de História (RBH)* e *Cadernos CEDES* (Centro de Estudos Educação e Sociedade) com vários artigos que têm como temática o ensino de história. No caso da *RBH*, em 1981, a entidade assume, nos seus objetivos, a preocupação com o ensino em todos os níveis (MARTINS, 2002), o que se reflete em suas publicações. Para exemplificar, apontamos algumas edições, a saber: v. 5, n. 8/9 (setembro 1984/abril 1985); v. 6, n. 11 (setembro 1985/fevereiro 1986); v. 6, n. 12 (março/agosto 1986); v. 7, n. 13 (setembro 1986/fevereiro 1987); v. 7, n. 14 (março/agosto 1987); v. 9, n. 19 (setembro 1989/fevereiro 1990). Com relação aos *Cadernos CEDES*, o destaque é para o caderno n. 10

²⁸ Para mais informações acerca desses projetos, ver Caimi (2001, p. 72-74).

(1984), dedicado exclusivamente a questões relacionadas com a prática do ensino de história. Nessas publicações, assim como em várias outras edições e revistas (da SBPC, da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), os textos de diversos autores, entre eles Elza Nadai e Déa Fenelon, Ernesta Zamboni, Joana Neves, tiveram o mérito de *dar a largada inicial* ao debate que vai tomar rumo próprio nas décadas posteriores.

Outro acontecimento importante para o ensino de história diz respeito à iniciativa dos professores da Faculdade de Educação da USP que organizaram o *I Encontro Perspectivas do Ensino de História*, em 1988. A realização desse evento, com representantes de muitos estados brasileiros, e sua continuidade, demonstra o amadurecimento do debate sobre o ensino, abrindo novas expectativas entre aqueles que atuam na área do ensino de história.

Esse tipo de evento tem o mérito de reunir grande parte dos profissionais da área, inclusive aqueles que têm uma história de militância em torno do assunto a partir da ANPUH. Constitui um fórum privilegiado que congrega professores de diversos departamentos de educação e história das universidades brasileiras em torno de questões importantes, como reforma curricular, metodologia e prática do ensino de história, formação de professor, conteúdo escolar, relação entre produção acadêmica e outros níveis de ensino. Enfim, reúne profissionais e professores que vêem as questões do ensino como um dos grandes desafios atuais a ser enfrentado pela escola brasileira. Há um compromisso, declarado, com a pluralidade de idéias e o reconhecimento de que as diferentes vozes presentes no fórum refletem as diferentes perspectivas dos participantes, o que faz com que seja descartada uma única resposta à diversidade das situações. A pluralidade ganha materialidade a partir da própria estruturação do Encontro, através das conferências, mesas-redondas, cursos, grupos de trabalhos, comunicações coordenadas e individuais e, como não poderia deixar de ser, da publicação dos textos em Anais.

O segundo Encontro realizou-se em 1996 e o terceiro, em 1998. A partir daí, propôs-se que se realizasse bianualmente, estando prevista para o ano de 2006 a 7ª edição do evento, em Natal. Quanto ao perfil dos participantes, o segundo Encontro, por exemplo, contou com a presença de professores dos três níveis de ensino de praticamente todos os estados brasileiros, além de profissionais da Argentina, como ressaltam os seus organizadores:

O perfil dos participantes desse 2º Encontro foi marcado pela presença significativa de professores de cursos de Licenciaturas, especialmente de Prática de Ensino de História, por pesquisadores de Universidades, incluindo alunos de pós-graduação (USP, UNESP, UNICAMP-SP; UFF; UFRJ; UNB;

UFMG – Belo Horizonte e Ouro Preto, UFUB – Minas Gerais; UELondrina; UFPR; UFSC; UFRS; UNISINOS; UFPE; UFPA; UFB; UEB – Feira de Santana; UFGO; UFES; UFMS – Dourados; UFA – Manaus; Universidad de Salta e Córdoba – Argentina) que tratam de temas relacionados a currículos ou preocupados em temáticas e questões metodológicas que interferem ou possam interferir diretamente nos cursos de 3º grau. Também foi interessante o número de pesquisadores de Museus que desenvolvem atividades educacionais (MAE/USP, Museu Nacional – RJ, Museu Tiradentes – MG) por representantes de Secretarias de Educação e do MEC e também com significativa participação de editores e autores de livros didáticos ou de materiais de ensino alternativos (BITTENCOURT, 1996, p. 14).

A determinação em se levar adiante o debate acerca do ensino levou à instalação de um outro fórum, o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, também na sua 7ª edição, realizada em fevereiro de 2006 na cidade de Belo Horizonte.

Além de visto como área de formação por aqueles que estão especificamente comprometidos com a formação de professores, quase sempre profissionais ligados a departamentos de educação, o ensino de história passa a ser considerado, por um leque maior de profissionais (além de professores da educação, professores de história dos vários níveis), como objeto de pesquisa. Isso contribui para a existência de um diálogo permanente, e cada vez mais promissor, entre os professores das áreas de conhecimento específico e de conhecimentos pedagógicos, diálogo esse fundamental para o avanço da prática docente.

Ao tratar das publicações relacionadas com o ensino de história nas décadas de 1980 e 1990, Caimi (2001, p. 67) indica que:

Do movimento geral da bibliografia sobre ensino de história nos decênios 1980-1990, podemos inferir que há um significativo crescimento das referências na década de 1980, iniciando a de 1990 com acentuada queda. Entre 1993 e 1995, observamos o mais elevado número de referências bibliográficas sobre o ensino de história, índice que voltou a cair no triênio 1996-1998.

A exemplo da produção historiográfica, as questões relacionadas com o ensino também sofrem influência de autores de outras nacionalidades. Assim, na década de 1980, duas obras são particularmente importantes para os profissionais do ensino de história, a saber: *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, do historiador

francês Marc Ferro (1983) e *As ciências sociais na escola*, da educadora argentina María Teresa Nidelcoff (1987).

3.1.2 Uma forma nova de intervenção estatal: a oposição no poder

A década de 1980 se afirma ainda mais pelo surgimento de propostas oficiais (o que antes estava restrito à iniciativa individual ou de pequenos grupos de professores) nitidamente contrárias à forma positivista de se ensinar. É necessário o esclarecimento de que o marxismo, pelo menos na sua forma mais ortodoxa de se expressar, vinha se colocando no cenário brasileiro como modelo de interpretação desde as décadas de 1950 e 1960, sem, no entanto, exercer grandes influências no campo do ensino. Nos anos 1980, são apresentadas duas propostas de ensino, cujos parâmetros são bastante diferentes dos até então estabelecidos, pelo menos em nível de proposição.

Entre as propostas oficiais de maior notoriedade desse período, destacam-se a da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (1986), e a proposta arquitetada pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais (1986).

Não obstante as diferenças, ambas as duas propostas se contrapunham à maneira positivista de fazer e ensinar a história e tinham em comum um sentimento de mudança que convergiam em alguns pontos, como destaca Fonseca (1995, p. 109):

A construção desta nova imagem deu-se buscando enfrentar a problemática da exclusão operada no nível do ensino fundamental. Por caminhos diferentes as duas propostas buscam resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. O critério hegemônico passa sem dúvida pela ampliação. As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental.

Era evidente nas propostas a convicção da necessidade de ampliação do campo da história a partir da inclusão de novas perguntas, novas abordagens, novos temas e novos documentos. Dentre as questões de grande destaque, estavam: a reivindicação de a escola vir a se constituir em um dos lugares de produção do conhecimento histórico; a redefinição dos conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos; novas redefinições quanto à concepção e à função da história. Ambas concebiam o ensino a partir de uma prática docente ativa em que professor e alunos se colocam como sujeitos da produção do saber, reprovando a idéia de uma escola como lugar exclusivo de transmissão do conhecimento. Há o reconhecimento da importância dos atores históricos coletivos (as classes, os grupos sociais, as categorias socioprofissionais), numa negação explícita à história positivista que concebia apenas os indivíduos como sujeitos históricos.

As propostas também levavam em consideração questões mais amplas relacionadas com o ensino, como a relação professor-aluno, os lugares de produção do conhecimento, entre outros. Havia uma preocupação em valorizar a experiência do aluno, seja enquanto sujeito social, seja enquanto sujeito participante da produção do conhecimento durante o processo de ensino.

Desse modo, os profissionais de história recusavam a forma tradicional do ensino e demonstravam seus anseios por novas práticas. Lutavam para mudar o ensino basicamente centrado nas ações dos professores e no uso do livro didático como recurso metodológico. Assim, uma grande expectativa foi criada em torno de mudanças a partir do saber escolar trabalhado nos níveis fundamentais e secundários. Uma das questões fundamentais colocadas era a relação entre a transmissão e a produção do conhecimento: a quem cabia produzir o conhecimento? À escola, à academia ou a ambas? Apesar de essa preocupação se fazer presente entre os professores dos níveis fundamental e secundário, as contribuições mais significativas partiam sempre de pessoas que estavam ligadas ao meio acadêmico.

Mesmo com vários pontos convergentes, havia muitas diferenças entre as propostas paulista e mineira. A proposta da CENP demonstrou uma grande aproximação com a nova historiografia francesa das décadas de 1970 e 1980, tendo em vista a forma de abordagens dos objetos, a relação com as fontes e a proposição do conteúdo a ser trabalhado. Já a proposta mineira adotou uma concepção marxista de história, o que por si só indicava uma mudança substancial na história ensinada na época, mas que, em alguns pontos, não rompia radicalmente com a idéia de um tempo histórico progressivo e com a idéia de que o curso da história seria determinado por leis objetivas e cognoscíveis, fazendo com que as estratégias de

ensino se desenrolassem dentro de uma certa previsibilidade e homogeneização, apesar de acenar com propósitos diferentes.

A proposta da CENP, construída no seio da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, é o exemplo emblemático do desejo por práticas inovadoras, reformulando o conteúdo e o método de ensino. Nadai (1986, p.113) reproduz um pouco das dúvidas presentes entre os professores de história: “Deve-se partir de qualquer problematização ou se deve garantir a formação da idéia de processo, de evolução, de movimento histórico? Ou são a fragmentação, as discontinuidades, as diferenças que interessam? É possível garantir-se uma história totalizante?”.

Os historiadores brasileiros, mais uma vez, buscam inspiração na historiografia francesa, agora não mais sob a influência dos positivistas, mas dos adeptos dos *Annales*. Isso se manifesta, por exemplo, na escolha dos objetos de estudo, que passam a ser buscados fora da esfera predominantemente política ou econômica. Mesmo admitindo o trabalho com elementos da política e da economia, isso seria conduzido a partir de novas abordagens. Ou seja, ampliaram-se as possibilidades de leitura dos mecanismos de funcionamento da sociedade.

Assim sendo, em que consistiam as inovações? Podemos destacar a condução do ensino de história numa abordagem que favorecia o trabalho interdisciplinar e o seu não-comprometimento com a construção de uma identidade nacional. A proposta assumia o compromisso de trabalhar a história passada, considerando a realidade vivida pelos alunos, mas admitia que o conhecimento construído intelectualmente era apenas uma representação dessas experiências vividas. Negava também o caráter universal do conhecimento histórico.

Inspirada, como dissemos, na historiografia francesa, a proposta curricular previa a substituição da seriação tradicional por ciclos, bem como o trabalho com o ensino temático, sem negar, no entanto, a possibilidade da totalidade histórica. Marcadamente influenciada pelas provocações da história social, cultural e do cotidiano, fazia crítica à história progressiva por ela deixar implícita a idéia de deslocamento dos acontecimentos a partir de uma segmentação do tipo princípio/meio/fim. Ao contrário, abria-se para uma perspectiva em que havia espaço para o diferenciado, a imprevisibilidade e a indefinição, pois o vir a ser se constituiria em algo que se construiria a partir das possibilidades oferecidas pelas condições concretas, mas também pelas situações criadas pelos sujeitos, o que colocava em xeque teorias que trabalham condições previamente determinadas. Fonseca (1995, p. 94) compreende que, dessa forma, a proposta “[...] busca romper com certas práticas anteriores de História, demolindo a cronologia unidirecional até então contida nos currículos oficiais e os

dois esquemas predominantes na organização curricular”. Ou seja, a proposta se contrapõe às concepções positivista e marxista (pelo menos na sua forma ortodoxa) de história, cuja influência era marcante, na época, tanto na historiografia, quanto no ensino.

Identificamos nessa proposta uma certa semelhança com a experiência francesa da década de 1970 que, apesar de apresentar uma conjuntura política radicalmente diferente da brasileira, no entanto, no campo historiográfico, apresentava um ambiente semelhante ao vivido pelos profissionais da história no Brasil, no que diz respeito à busca por novas produções historiográficas e à necessidade de se repensar o ensino de história. A reforma do ensino francês, por exemplo, introduziu, assim como a proposta da CENP, o ensino da história por temas como alternativa à forma tradicional. Ambas as duas foram fortemente influenciadas pela produção historiográfica da Nova História. Na França, tanto quanto no Brasil, as propostas encontram forte oposição de setores políticos. Em São Paulo, no entanto, há forte oposição partindo do seio dos próprios professores.

A proposta mineira, por sua vez, seguia uma orientação teórica marxista. Gestada entre 1983 e 1986, teve como patrocinador maior o governo do estado, através de sua secretaria de educação. Vista de uma perspectiva metodológica, era uma proposta de mudança, pois partia de categorias de análise diferentes da proposta positivista. No entanto, não obstante Apesar de se opor à concepção tradicional de ensino, apresentava alguns pontos em comum, pois, assim como essa concepção, apontava para um modelo explicativo global de sociedade, trabalhava numa perspectiva unificadora e, de certa forma, levava a um certo determinismo.

Ao criticar a forma tradicional de se produzir e ensinar história, com sua linearidade, a não-consideração da realidade social na qual os sujeitos se inserem, seu caráter determinista, bem como a sua não-criticidade, a proposta mineira sugere uma “[...] História enquanto Ciência, que possui um objeto e um método próprio de estudo e que o ensino desta Ciência requeria um novo método e uma nova visão de conteúdo” (FONSECA, 1995, p. 96).

A idéia de um crescimento progressivo da história está materializada na sugestão dos conteúdos da proposta. Nas quatro séries da formação básica, propõe-se o trabalho iniciando-se com o estudo da comunidade, depois do município, logo a seguir do estado de Minas Gerais e, finalmente, o estudo do Brasil. Nas quatro séries seguintes, a sugestão de conteúdo segue a idéia de modo de produção, desde *As comunidades primitivas* até *O capitalismo financeiro e monopolista, o neo-imperialismo e via socialista*. A abordagem do conteúdo previa a inclusão de parte da história do estado de Minas e do Brasil. Essa inclusão se dava de forma dependente à história universal. Nesse sentido, percebe-se um tratamento temporal que

se assemelha à cronologia positivista, baseada na divisão francesa quadripartite. A substituição pela divisão baseada no modo de produção mantém a linearidade temporal e a idéia de evolução e de seqüência.

Desse modo, trabalha com a noção de totalidade, persistindo “[...] o uso de conceitos abstratos homogeneizadores como no programa anterior, ainda que este estudo objetive o ‘compromisso de uma efetiva união por uma sociedade justa’ ”. Uma das diferenças fundamentais entre a proposta paulista e a mineira estaria no fato de nesta haver “[...] uma tentativa de não negar radicalmente determinados conteúdos que fazem parte da tradição, mas mudá-los por dentro” (FONSECA, 1995, p. 103-104).

Se as mudanças curriculares para a área de história ocorreram em outros estados a partir da segunda metade da década de 1980, no Rio Grande do Norte isso vai ocorrer no início da década de 1990, quando em 1992 técnicos da Secretaria da Educação e Cultura (SEC)²⁹ dão por encerrados os trabalhos de elaboração da proposta curricular para as escolas públicas dos então primeiro e segundo graus da rede estadual de ensino.

Como vimos anteriormente, o desejo de inovação no ensino de história, em nível nacional, levou os professores à construção de alternativas diferentes com relação a propostas curriculares: uma de viés marxista e outra influenciada pelo grupo dos *Annales*.

As propostas formuladas pela SEC para o primeiro e segundo graus chamam a atenção pelo fato de contemplar, numa mesma época, essas duas possibilidades de cunho metodológico e historiográfico. Assim, para o ensino do primeiro grau, o documento sugere que os conteúdos sejam trabalhados a partir de eixos temáticos, enquanto para o ensino de segundo grau a sugestão é que os conteúdos sejam definidos a partir do conceito de modos de produção. Vejamos algumas considerações sobre a proposta curricular para o ensino de primeiro grau.

A proposta para o primeiro grau foi elaborada a partir da formação de um grupo de seis técnicos da Secretaria Estadual de Educação. Não obstante na folha de rosto vir registrada a participação de professores de 1^a à 8^a série, numa representação da rede estadual e municipal de Natal, Rocha (2001) nega a existência dessa participação e afirma que dos seis responsáveis pela elaboração da proposta, apenas um tinha formação específica na área de história. Ao que tudo indica, o grupo não contou com a contribuição de pareceristas, consultores ou assessores em nenhuma das etapas de confecção da proposta curricular. Esse

²⁹ Neste trabalho, dependendo do período ao qual estivermos nos referindo, utilizaremos duas siglas para referir-nos a essa secretaria: (SEC) Secretaria da Educação e Cultura e (SECD) Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos.

dado poderia até se traduzir em algo positivo, se isso significasse a auto-suficiência intelectual dos integrantes. O próprio perfil dos técnicos, no entanto, é sintomático das limitações encontradas no documento.

A proposta para o ensino de 1^a à 8^a série consta de 69 páginas divididas entre os seguintes tópicos: Introdução, Reordenando o ensino de História, Construindo o conhecimento, Como trabalhar a proposta de 1^a à 4^a série, Como trabalhar a proposta de 5^a à 8^a série, Avaliação em história e Bibliografia consultada. Com relação ao debate acerca das inovações historiográficas e do ensino, das décadas de 1980 e 1990, a proposta se situa próximo ao grupo dos *Annales* e à proposta paulista de ensino de 1985.

O documento reconhece que as problemáticas envolvendo o ensino de história não dizem respeito apenas aos interesses ligados diretamente à escola, mas também a outras instituições, como entidades científicas como a ANPUH, a Sociedade de Estudos Históricos e as entidades representativas dos trabalhadores em educação.

As autoras entendem que o ensino de história no Brasil perdeu sua função e seu objeto a partir da intervenção do governo militar e dos serviços a ele prestados pelas autoridades governamentais e intelectuais. Segundo elas, nesse período tratou-se de eliminar do ensino de história a possibilidade de reflexão e criatividade. Entretanto, a história resistiu através dos profissionais do ensino e isso possibilitou, posteriormente, a implementação de reformas curriculares em várias secretarias estaduais e municipais do país.

Diferentemente do que aconteceu em vários estados brasileiros, onde o debate acadêmico contribuiu para o surgimento de projetos alternativos e de experiências em relação ao ensino de história, no Rio Grande do Norte a discussão estava em sua fase inicial. A iniciativa partia de pequenos grupos de professores, mas, em geral, suas ações eram inviabilizadas pelos muitos obstáculos vivenciados pela escola.

A história ensinada é apontada como uma “História factual, baseada em heróis e feitos históricos. É tida como objetiva, pretensamente verdadeira, de fácil assimilação pelos alunos, porque os fatos não se explicam, não se analisam, não se interligam e não se contextualizam. São, apenas, narrados” (RIO GRANDE DO NORTE, 1992a, p. 127). Segundo o diagnóstico, o ensino de história no Rio Grande do Norte é majoritariamente verbalista e livresco, predominando a palavra escrita. Entre os aspectos apontados pelas autoras, destacamos: a visão de história baseada no tempo cronológico, em que prevalece o indivíduo, isoladamente, como sujeito histórico, estando ausentes, dos livros e das salas de aula, a multidão, o povo, a mulher, a criança e os pobres; os extensos programas aos quais são submetidos professores e alunos; a inexistência da prática investigativa, de uma política de formação docente

permanente, de salários satisfatórios e de liberdade para agir, contribui para a formação de um quadro que dificulta a renovação do ensino.

Por sua vez, as autoras da proposta exprimem os princípios sob os quais a proposta foi elaborada. Entre eles, destacamos: história-evento como algo resultante das ações coletivas de todos os homens; a visão de totalidade permite o agir humano consciente em função da transformação do meio no qual o homem está inserido; o homem, tomado individualmente, seria uma síntese do que foram seus antepassados; a história do cotidiano se constituiria em uma visão autêntica, motivo pelo qual as suas temáticas devem se transformar no ponto de partida para o ensino de história. Tudo isso tinha como fio condutor a idéia de conhecimento como algo que tem validade universal e, por isso, verdadeiro. Ou seja, a importância do ensino de história estaria no fato de ele permitir desvelar o que os objetos têm de universal. Trabalho, sociedade, cultura e poder seriam os eixos temáticos capazes de propiciar esse desvelar, pois eles se inter-relacionam e são amplos o suficiente para possibilitarem a recuperação da historicidade do cotidiano.

A organização do ensino de história a partir de *eixos temáticos* implicaria “[...] trabalhar com diferentes visões dos vários grupos sociais, estabelecendo uma relação de ir-e-vir entre presente e passado, na tentativa de resgatar a constituição desses grupos sociais, mediante novas formas de relacionamento com o cotidiano do aluno e o conhecimento produzido” (RIO GRANDE DO NORTE, 1992a, p. 129).

O resgate da qualidade do ensino se impõe como condição para a construção de uma nova sociedade. O currículo proposto se coloca, então, como um instrumento capaz de articular a melhoria do ensino nas escolas públicas à luta mais geral dos trabalhadores em educação, condição necessária para mudar a forma de se fazer a história e a educação no Brasil. Evidencia-se a crença em uma prática educativa militante, pretensamente transformadora não só de si, mas da sociedade na qual está inserida.

A proposta para o nível fundamental de ensino é constituída de dois blocos: um que engloba da 1^a à 4^a série e outro da 5^a à 8^a série.

No bloco de 1^a à 4^a série, são trabalhadas as noções de tempo, de diferença/semelhança, de permanência/mudança, e, a partir dessas, as noções de relações sociais, de grupo social, de História, as quais vão facilitar o aluno a situar-se no seu cotidiano em relação a outros cotidianos, e esses, em relação ao mundo, assim como a perceber as relações existentes entre ele e os diferentes objetos que a cercam (RIO GRANDE DO NORTE, 1992a, p. 140-141).

Os conteúdos seguem uma lógica baseada nos círculos concêntricos, que têm como pressuposto um ensino que parte dos espaços mais próximos do aluno e progressivamente vai se ampliando. No caso da proposta, nas duas primeiras séries, trabalhar-se-iam a rua, o bairro e a cidade do aluno, na 3ª série, o município e, na 4ª, o estado.

Concluído o primeiro bloco, o documento se propõe a dar continuidade e aprofundar os conteúdos já trabalhados e sugere uma programação a partir de uma temática anual, diferente para cada série do bloco seguinte. Para a 5ª série, propõe-se a temática *Unidade e diversidade dos elementos formadores da sociedade brasileira*. Para isso, toma-se como referência o estudo em torno do “[...] uso da terra, as diversas formas de trabalho, de relações sociais, de produção e de grupos socioculturais [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 1992a, p. 144).

Na 6ª série, propõe-se *O processo de construção da sociedade brasileira*. Pretende-se que professores e alunos compreendam o processo de desestruturação, construção e desarticulação das sociedades brasileira e latino-americana em geral, a partir da lógica do sistema colonial e da dinâmica da divisão internacional do trabalho. No entanto, a unidade latino-americana passaria pelo reconhecimento das diferenças e não pelo fato de termos sofridos, juntos, a mesma dominação capitalista e colonização européia.

Para a 7ª série, a temática sugerida é *A formação do Estado nacional brasileiro*. O Estado brasileiro atual, bem como os outros Estados latino-americanos, serviria como ponto de partida para os trabalhos desenvolvidos pelo professor junto aos alunos.

O Brasil contemporâneo na ordem internacional seria a temática anual para a 8ª série. O ponto de partida para os estudos seria as atuais contradições do capitalismo monopolista nas sociedades latino-americanas, inclusive na sociedade brasileira. Segundo o documento, as questões colocadas pelo presente só encontrariam respostas satisfatórias a partir de um deslocamento, de professor e aluno, para épocas que testemunharam grandes embates entre as potências capitalistas européias e as regiões periféricas. Assim, fazia-se necessário compreender as disputas das potências européias em torno do controle das fontes de matérias-primas, a recomposição da ordem internacional advinda da Primeira Guerra Mundial (A Crise de 1929, crise do liberalismo e surgimento dos Estados Totalitários, os limites das democracias ocidentais). Da Segunda Guerra, seria necessária a compreensão da polarização mundial que surge como consequência desse conflito.

Essa contextualização traz implícita a idéia de que a América Latina se constitui em uma região periférica do capitalismo monopolista e, como tal, os acontecimentos são reflexos das determinações das potências capitalistas. Assim, devem-se estudar fenômenos como

desenvolvimentismo, populismo, ditaduras militares, fenômenos comuns a vários países latino-americanos (RIO GRANDE DO NORTE, 1992a, p. 145-47).

A proposta para o segundo grau faz uma crítica à história entendida como um amontoado de fatos e datas, cujo conhecimento se reduz à memorização de informações sobre batalhas e personalidades ilustres. É essa forma de ensino, segundo o texto, que tem levado à desvalorização da disciplina, fazendo com que ela seja considerada “[...] uma ciência absolutamente ‘chata’ e desprovida de qualquer resultado proveitoso” (RIO GRANDE DO NORTE, 1992b, p. 88). Propõe, como alternativa, a abordagem da história a partir de modos produção. Ou seja, sugere uma concepção de história de viés marxista, não obstante a pouca consistência dos argumentos.

Existem diferenças importantes entre as duas propostas. Não apenas pelo fato de elas apontarem caminhos diferentes no que diz respeito à questão teórica, mas também no que diz respeito à substância de seus textos e a seus autores. A proposta de história para o segundo grau é subscrita por apenas dois professores: um responsável diretamente pela elaboração, e outro, identificado como colaborador, enquanto a proposta do primeiro grau é subscrita por seis professores. Esta última consta de dez páginas, enquanto a primeira de sessenta e nove.

Não podemos deixar de admitir que as duas propostas se constituem numa tentativa do poder público em responder aos reclamos da sociedade, em geral, e dos profissionais da educação, em particular, por mudanças na educação brasileira. No entanto, entendemos que as condições necessárias à elaboração de uma proposta mais consistente e coerente não foram criadas. Isso fica evidente quando se olha para o perfil e para a forma de escolha dos profissionais responsáveis pela elaboração. A maioria desses profissionais não tinha sequer a graduação em história e, conforme Rocha (2001), pouco conhecimento em relação a algumas inovações propostas, inclusive no que diz respeito ao trabalho com eixos temáticos. A busca, por exemplo, de conhecimento “verdadeiro”, com validade universal, é algo que se contradiz com outros princípios da proposta.

No obstante as observações acima, se considerarmos a proposta do primeiro grau, reconhecemos que houve inovações. Essas inovações se confirmam na intenção de se trabalhar com conceitos, a inclusão de novos objetos, novas fontes e novos sujeitos, como a mulher, a criança, os pobres, a afirmação da importância da prática investigativa nas escolas, a necessidade de uma política de formação docente, o reconhecimento da historicidade da vida cotidiana e a tentativa de construção de formas alternativas de se trabalhar com um tempo (através de eixos temáticos) que não o linear.

Não sendo consultados sobre a questão, os professores, a quem cabe o papel da mediação entre as propostas e os alunos, não opinaram e praticamente ignoraram a existência dessas inovações. Portanto, as duas propostas praticamente não contribuíram para mudar a prática docente no estado, e muito menos no município de Ceará-Mirim.

O desejo por mudanças sociais e políticas no país, juntamente com a renovação historiográfica, permitiu, pois, o surgimento de outras iniciativas e, assim, tomou forma um movimento que foi se consolidando pouco a pouco. Com a iniciativa individual e de grupos de professores, na década de 1980, foram experimentados projetos que se propunham a repensar o ensino a partir da revisão conceitual da história, debatendo suas finalidades, seus objetivos e seus agentes. Apesar dos esforços direcionados à área de ensino, as mudanças mais significativas, porém, foram registradas no campo da produção historiográfica.

3.1.3 Década de 1990: a intervenção estatal em nível nacional (LDB, PCN)

A década de 1990 vem representar uma nova fase para o ensino de história. Surgem novas propostas visando à promoção de mudanças na educação brasileira, na sua maioria capitaneada pelo poder estatal. Essa década é marcada pelo surgimento, em vários estados da federação brasileira, de propostas curriculares originárias do setor público, seja em nível estadual, seja em nível municipal. Uma das marcas dessa época consiste na intervenção do Estado brasileiro, não apenas em algumas unidades da federação, mas em todo o território nacional. Essa intervenção se deu a partir da elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), aprovada em 1996, dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados e distribuídos aos professores a partir de 1998 e do Guia de Avaliação do Livro Didático, cuja publicação é de 1999. As orientações advindas do Estado brasileiro, com relação ao ensino de história, guardam uma certa semelhança com a proposta paulista da década de 1980.

Os anos 1990 contam também com significativas contribuições da literatura voltada para o ensino de história. Além das publicações originadas dos fóruns específicos de história (ANPUH, Encontro Perspectivas do Ensino de História, Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História), muitos livros e coletâneas foram publicados, entre eles encontram-se o de Fonseca (1993) e os organizados por Nikitiuk (1996), Bittencourt (1998) e Barreto (1998), o que demonstra que o campo editorial se amplia cada vez mais.

No que se refere à discussão reproduzida no capítulo anterior acerca das mudanças paradigmáticas no campo da historiografia, acreditamos que o momento atual, apesar de reinar uma certa indefinição, é propício às idéias híbridas, ou seja, ao mesmo tempo que aponta elementos próprios da contemporaneidade, ainda preserva questões que são identificadas como pertencentes ao paradigma moderno. Diante disso, entendemos que o ensino deva possibilitar aos alunos condições de conhecer essas múltiplas formas de se conceber e produzir o conhecimento histórico. Nesse sentido, a postura metodológica do professor junto aos alunos poderia assegurar a diversidade de pensamento no ambiente escolar e criar condições para que eles entrem em contato com diferentes formas de se conceber e produzir a história. Isso não impede que o professor se identifique com uma determinada concepção de história; ao contrário, é até desejável, pois poderá facilitar aos alunos a compreensão do porquê de suas escolhas com relação aos conteúdos e ao material didático.

O momento atual se constitui em um novo *divisor de águas* para aqueles que se ocupam do ensino de história, pois não obstante a permanência de muitos elementos do ensino tradicional, o surgimento e a consolidação dos já referidos fóruns de debate sobre o ensino, bem como dos novos formatos de vestibulares e concursos para professores³⁰, indicam que as condições para as formulações de propostas alternativas estão sendo criadas. Queremos afirmar com isso que novas possibilidades estão sendo projetadas, apesar do longo caminho a ser percorrido até a transformação consistente nas escolas de ensino fundamental.

Na década de 1990, dá-se continuidade ao desejo de inovação da década anterior. Assim, professores, instituições de ensino e poder público, influenciados pelas novas contribuições historiográficas, sentem a necessidade de elaborar currículos condizentes com os reclames do momento. Num primeiro momento, os estados elaboraram suas propostas curriculares, quase todas trazendo como elementos de inovação as contribuições da Nova História. A União toma para si a responsabilidade de reestruturar a educação brasileira e a faz

³⁰ São notáveis as mudanças pelas quais vêm passando os concursos vestibulares em boa parte das universidades públicas brasileiras. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, vem inovando não só em relação à forma de elaboração das questões consideradas de *múltipla escolha*, como também em relação à inclusão de questões discursivas. O último concurso público para professor de história, no município de Natal/RN, realizado em 2003, trouxe inovações substanciais. Por um lado, pelo fato de o processo seletivo considerar, pela primeira vez, além das provas escritas de conhecimentos específicos e de didática geral, o *curriculum vitae* e uma redação em língua portuguesa. Segundo, pelo fato de os programas das provas de conhecimento específico e da área de didática conterem objetivos, conteúdos e bibliografias sintonizados com as discussões que vêm sendo realizadas nos fóruns específicos de suas respectivas áreas. A bibliografia sugerida para a prova escrita de história, por exemplo, traz autores como Circe Bittencourt, Peter Burke, Ronaldo Vainfas, Selva Fonseca. A bibliografia de didática geral inclui A. Zabala, F. Hernadez, P. Freire, G. Sacristan e V. Candau.

a partir de várias ações, como por exemplo a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim é que, tendo em vista a reestruturação da educação brasileira, a União propôs a aprovação, em 20 dezembro de 1996, de uma nova lei em substituição à LDB de 1971. A elaboração de uma nova legislação para a educação, além de uma tentativa de atender aos anseios de mudanças da sociedade brasileira, procurou responder, também, aos compromissos assumidos pelo Brasil, no início da década de 1990, junto a organismos internacionais³¹.

A LDB enfatiza a necessidade de se focalizar diferentes áreas de conhecimento que possam ajudar na formação plena dos alunos, levando em consideração os conhecimentos clássicos, a realidade social e política, especialmente

[...] o ensino da história do Brasil, sob a justificativa da necessidade de conhecer nossas matrizes constituintes e sentir-se pertencente à nação. Explicita também a necessidade de uma base comum de conhecimentos para todos e o tratamento de questões específicas de *cada localidade*. É nessa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em áreas e temas transversais, prevendo adequações às *peculiaridades de cada local* (BRASIL, 1998a, p. 57-58, grifos nossos).

Com relação à cidadania, a própria LDB determina, em seu Artigo 22, que a educação básica (composta da educação infantil, ensino fundamental e médio) tem por finalidades “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Já o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos³², tem como propósito formar o cidadão, mediante:

³¹ Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, Tailândia. O evento, promovido pela UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, conseguiu unir os participantes em torno de princípios educacionais que relacionavam desenvolvimento humano e educação, enfatizando-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida das pessoas (SCHMIDT, 1999, p. 362-370). Em 1992, essa decisão é reforçada no âmbito da América Latina e Caribe em documento produzido pela CEPAL/UNESCO. O Brasil, como participante desses eventos, comprometeu-se em cumprir com as recomendações desses fóruns e implementou nos anos posteriores boa parte do que fora acordado (cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa, 1999).

³² A partir de 2005, foi estabelecido que o ensino fundamental passaria a ter uma duração mínima de nove anos, o que está regulamentado na redação dada pela Lei Federal 11.274/2006.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

A legislação incube à União, no artigo 9º, Incisos I e IV, com a colaboração dos estados, municípios e distrito federal: “[...] elaborar O Plano Nacional de Educação” e “[...] estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Reforçando tal formação, a lei determina, no Artigo 26, que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

A importância de um referencial curricular nacional para o ensino fundamental, segundo o documento, deve-se à necessidade de se promover melhorias na qualidade do ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1997 pelo MEC, seriam, então, mais uma ação por parte da União com o propósito de reestruturar a educação no país. Como proposição gestada e aprovada por fóruns estatais, as diretrizes postas pelos PCN tomam por base as normas legais, previstas no Plano Decenal de Educação e na LDB.

A partir da aprovação da LDB de 1996, vemos a implementação de estratégias de intervenção do MEC no sistema educacional brasileiro: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que se propõe a acelerar o processo de valorização do magistério; Programa Dinheiro na Escola, que tem a missão de incentivar a autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos educativos próprios; a política de avaliação (SAEB – Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, e o Provão – Exame Nacional de Cursos) [...] TV Escola, Guia de Avaliação do Livro Didático, PCNs, os Referenciais para a Formação de Professores (RENILSON, 2004 , p. 22).

Como podemos constatar, são várias as ações por parte do governo tendo como objetivo mudar a educação. A nossa preocupação, no entanto, se restringe a apenas duas: a LDB e os PCN, principalmente.

Os PCN se constituem em um documento que trata dos mais diversos elementos relacionados com a educação. Dentre os aspectos abordados, estão: a conjuntura nacional e mundial; o papel da escola na sociedade brasileira; os objetivos do ensino fundamental; o tipo de cidadania que se pretende construir; a metodologia de ensino; a definição das áreas curriculares que estruturam o trabalho escolar; os conteúdos curriculares; os critérios de avaliação do aproveitamento escolar.

Com a elaboração dos PCN, o Estado viria cumprir com a determinação da LDB de elaborar parâmetros curriculares que servissem de orientação para o ensino fundamental. Pela lei, caberia à União, em colaboração com as outras unidades federativas, estabelecer diretrizes norteadoras dos currículos e dos conteúdos mínimos. Estes últimos fariam parte da estratégia de se oferecer o “[...] conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir” (BRASIL, 1998a, p. 49).

Em texto dirigido aos professores, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, justifica a necessidade da revisão curricular proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998b, p. 5).

A construção de uma referência curricular nacional foi elaborada considerando quatro níveis de concretização e, num extremo, estariam os próprios PCN como contribuição do MEC ao ensino fundamental de todo o país. Nesse caso, os Parâmetros subsidiariam outras ações do poder público federal, como a política de formação de professores, a análise de material didático e as avaliações conduzidas em âmbito nacional; outro nível de concretização passaria

por sua utilização como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares, em nível de secretarias de educação dos estados e municípios; o nível de concretização seguinte refere-se à sua contribuição na elaboração dos projetos educativos das escolas, a partir do envolvimento da equipe pedagógica e dos professores; o extremo oposto ao dos Parâmetros dar-se-ia através da realização do currículo na sala de aula a partir do planejamento do professor.

O termo *parâmetro*, segundo o documento introdutório, representa a idéia da construção de referências nacionais identificadoras de *pontos comuns* entre as regiões, ao mesmo tempo em que propõe o respeito às suas diversidades culturais e políticas. Há, segundo o documento, uma nítida diferença entre *parâmetro* e currículo, pois este “[...] pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, [...]” (BRASIL, 1998a, p. 49). Além disso, como o próprio nome indica, o documento, elaborado sob a coordenação do MEC, se propõe a ser *parâmetro* e não currículo, apesar de receber críticas quanto ao fato de que ele tenha sido proposto, ou de que venha sendo usado, com esta última intenção.

O MEC distribuiu a todos os professores de 5^a à 8^a série dois documentos denominados *Apresentação dos Temas Transversais*, *Introdução* e um outro, específico da área, dirigido aos docentes de acordo com a sua disciplina. No caso dos professores de história, o volume denomina-se *História*.

No volume que trata dos chamados *Temas Transversais*, são contempladas questões sociais amplas vistas como imprescindíveis na contemporaneidade e que envolvem valores de interesse geral da sociedade. Coerentes com a idéia geral dos Parâmetros, os temas deverão ser abordados de forma a não se restringirem ao universo de conhecimento de uma determinada área. Dessa forma, as questões propostas são consideradas de abrangência nacional ou mesmo universal, ao mesmo tempo que podem ganhar materialidade no diálogo com as questões do cotidiano do professor e do aluno. Para os PCN, as temáticas sociais que merecem ter tratamento transversal na escola brasileira atual são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo (BRASIL, 1998a, p. 65).

No volume denominado *Introdução*, o documento expõe os principais fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e chama a atenção para a necessidade de algumas discussões serem feitas na atualidade, a saber: o significado da educação na construção da cidadania, o papel da escola, do ensino fundamental e da contribuição das diferentes áreas de

conhecimento para a formação plena do aluno, a importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea e na educação, entre outros.

O volume intitulado *História* está dividido em duas partes: na primeira, consta a caracterização da área de história e sua relação com o ensino fundamental, e se estabelecem os objetivos gerais da história e os critérios de seleção e organização dos conteúdos. A segunda parte está subdividida em *ciclos* (terceiro e quarto) e *orientações e métodos didáticos*. O terceiro e quarto ciclos estão pontuados por questões como *ensino e aprendizagem, objetivos e conteúdos*, para cada ciclo.

Os PCN partem do pressuposto de que, ao estudar a história,

[...] o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam [os PCN] os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (BRASIL, 1998a, p. 60).

O ensino fundamental deve, assim, possibilitar ao aluno a compreensão da realidade na qual está inserido, assim como relacioná-la e compará-la com outras realidades históricas, para que ele possa fazer nas suas escolhas e ações, enquanto cidadão defensor da democracia, do respeito às diferenças e contra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os alunos deverão ser capazes de: identificar relações sociais no seu próprio convívio, assim como outras localizadas em espaços e tempos diferentes; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, colher informações de diferentes paisagens e registros escritos (BRASIL, 1998b, p. 43).

O ensino de História do Brasil, seguindo o que determina o Artigo 26, Parágrafo 4º, da LDB, levará em consideração “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996).

Em todas as áreas de conhecimento abordadas nos PCN³³, ressalta-se a dimensão social da aprendizagem no processo de construção da cidadania, sendo selecionados *conteúdos* que tenham relevância social e que sejam significativos no desenvolvimento de capacidades. Sobre esse item, *conteúdos*, o documento traz as seguintes considerações: a preocupação central que o professor deve ter ao selecionar os conteúdos deve ser a de “[...] propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas”; não se deve limitar a abordagens dos acontecimentos e das conceituações históricas, mas incluir o ensino de “[...] procedimentos e incentivar atitudes coerentes com os objetivos da história”; deve-se proceder à abordagem e problematização do mundo em que o professor e o estudante estão inseridos, em suas várias dimensões, e fazer as relações, quando pertinente, às situações de outros tempos e espaços; o estudo dos eventos históricos não deve ser prescrito “[...] de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal, como se encontra no que se denomina ‘História Integrada’ ”. A opção é pela organização do ensino a partir de eixos temáticos e subtemas; privilegia-se a autonomia e a reflexão do professor quanto às escolhas no que diz respeito ao conteúdo e aos métodos, assim como na criação de intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998b, p. 45-47).

Os PCN têm se constituído em um grande referencial para os professores do ensino fundamental. Percebe-se que muitos professores e escolas têm usado esse instrumento como verdadeiro currículo. No que diz respeito às escolas situadas em Ceará-Mirim, estaduais ou municipais, preenchem uma lacuna existente, pois escolas e professores desconheciam, ou ignoravam, a existência de propostas curriculares que pudessem servir de referência nas suas atividades docentes.

Distribuídos amplamente entre os professores e discutidos em encontros promovidos por iniciativa do poder público, os Parâmetros têm possibilitado a praticamente toda a rede de ensino oficial, mesmo de forma insuficiente, a oportunidade de debater acerca da historiografia contemporânea e das novas questões pedagógicas. Em Ceará-Mirim, os professores Alberto e Mateus têm participado dos *Parâmetros em ação*, tendo este último sido escolhido como coordenador de grupo, ou seja, um dos responsáveis pelo encaminhamento dos trabalhos junto aos seus colegas e ao coordenador geral do programa. Segundo os *Parâmetros em ação*, as secretarias municipal ou estadual devem mobilizar para essas tarefas

³³ Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira (BRASIL, 1998a, p. 58).

“[...] as pessoas da sua localidade comprometidas de fato com a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores” (BRASIL, 2000, p. 11).

Portanto, as ações do Estado brasileiro, junto ao sistema educacional, têm mobilizado os profissionais ligados ao ensino. Iniciada na década de 1980, essa mobilização vem garantindo a manutenção das reflexões em torno do ensino de história, sem, no entanto, **ainda** ter provocado grandes transformações no trabalho em sala de aula.

Se nos anos 1980 o momento suportava as mais variadas críticas com atribuição de culpas sempre ao poder público, nos dias atuais há uma espécie de autocrítica interna, dando a entender que as respostas a muitas questões, embora não isentando os agentes externos, passam também pelas ações dos agentes ligados ao ensino, especificamente os professores de história. Nesse sentido, consideramos pertinentes as palavras de Caimi (2001, p. 120) quando afirma que

Atualmente, precisamos avançar para análises mais profundas e, sobretudo, para o nível das proposições concretas. Não é mais possível permanecer na posição que aponta os inimigos externos da história ensinada, como se ainda hoje a única razão para a crise da disciplina residisse nas políticas educacionais, no livro didático, no estado autoritário, etc. A responsabilidade, segundo nos parece, é de todos os envolvidos com o ensino de história e a sua renovação depende do esforço conjunto.

Isso aponta para a necessidade, por parte de nós, docentes, de nos imbuirmos de novas posturas que apontem numa direção em que a história ensinada venha se fazer valer de outros propósitos que não o de estar a serviço exclusivo de determinado segmento social. O ensino da história tem também que considerar as reclamações do mundo contemporâneo, entre as quais está a incorporação de novos valores e atitudes que considerem a diversidade cultural, as diferentes opiniões e opções individuais relacionadas com questões políticas, religiosas e de fórum íntimo.

Tem sido cada vez mais evidente a busca pela abordagem de questões que permitam a inserção do mundo no qual os agentes escolares estão envolvidos. O conhecimento histórico escolar teria que se abrir, por exemplo, para leituras de questões do cotidiano, para a incorporação de novas fontes históricas e de novos objetos de estudo. A inserção de uma história a partir do espaço vivido pelos que fazem a comunidade escolar encontra apoio na historiografia contemporânea, especialmente a Nova História, uma vez que esta possibilita a

multiplicidade de abordagens. Nessa nova perspectiva, as mais diversas fontes e muitos eventos locais poderão se constituir em elementos importantes no processo de reflexão histórica.

O descrédito nas macroabordagens e nas grandes sínteses históricas predominantes nos séculos XIX e XX traz à tona debates em torno da dimensão do local. Uma nova história local se coloca como alternativa ao modelo histórico concebido pelos institutos históricos provinciais ou estaduais que produziam uma história oficial, consagradora das elites regionais e de um local que se encerrava em si mesmo.

Portanto, após as iniciativas de diversos segmentos da sociedade brasileira (associações científicas, editoras, poder público, escolas e experiências pedagógicas de professores), a produção do conhecimento disciplinar parece trilhar rumo à maturidade e acenar com a possibilidade da promoção, nas próximas décadas, de um ensino de história mais condizente com os desafios da contemporaneidade.

Diante do exposto, vejamos no próximo item como se situam os professores colaboradores nesse contexto. Estariam comprometidos e sintonizados com o atual debate sobre o ensino de história? Para identificar o lugar das falas dos professores com relação a esse debate, tomamos como referência seus depoimentos acerca de algumas questões que estão diretamente relacionadas com as disciplinas escolares: a finalidade do ensino de história, os conteúdos ensinados e o uso dos livros didáticos. Todavia, esclarecemos que as concepções dos professores são analisadas em função dos propósitos deste trabalho, ou seja, do que elas poderão contribuir para evidenciar as formas de abordagem da história local. Assim, não pretendemos atribuir valoração sobre suas formas de ensino, mas analisar como essas concepções contribuem para que a história local venha a ser trabalhada nas escolas.

3.2 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA

3.2.1 Finalidade do ensino de história

Constantemente, os professores de história se vêem diante de um desafio posto pelos alunos: “Para que serve a história?”. Essa pergunta quase sempre assume o mesmo sentido de outra: “Para que estudar o passado?”. A resposta, por sua vez, tem como explicação: “Estudar

o passado para conhecer o presente”. Segundo Felgueiras (1994, p. 34): “Todas as correntes afirmam que queremos conhecer o passado para compreender a sociedade em que nos inserimos. [...] [Embora] não seja essa uma razão suficiente é, contudo, necessária”. A diferença aparece, segundo a autora, quanto à função social que se lhe atribui. Assim, consideramos importante, para a nossa reflexão, conhecer as concepções dos professores sobre a *finalidade do ensino de história* para as escolas do ensino fundamental. A seguir, transcrevemos alguns trechos das entrevistas que podem contribuir para a compreensão do ensino de história:

No meu ver, a história é um componente curricular que muitas vezes vai ajudar o aluno no seu cotidiano, como sendo um indivíduo que, ao estudar determinado conteúdo, ao discutir determinada temática, ele vai adquirir uma consciência, e é com essa consciência no cotidiano que ele vai se tornar um cidadão consciente dentro de sua realidade, não só local, como a nível regional, nacional ou até mesmo internacional. Eu tento colocar exatamente isso dentro do conceito a ser trabalhado no componente de história. [...] Vejo a disciplina de história como de extrema importância. Por quê? Porque a história não é aquele conteúdo que você vai apresentar, não vai ter nenhum significado, muitas vezes vai ficar esquecido e não vai contribuir para a tua prática diária. Que prática seria essa? A prática do exercício da cidadania. Então, eu tento colocar a disciplina de história como sendo um elemento de extrema importância para o desenvolvimento da cidadania desse indivíduo, que tem que estar a par da realidade que ele está vivenciando no dia-a-dia, do sistema que ele está inserido, desse grupo social que ele está agregado, para que com isso ele possa ter uma consciência, ele possa amadurecer e com isso diminuir as dificuldades do seu cotidiano (MATEUS, 2002).

O ensino de história, na minha concepção, ele tem que trabalhar a questão da criticidade do aluno, desenvolver o aspecto da cidadania, que o aluno tenha consciência de sua história também, ele faz parte de uma coletividade e tem sua história individual e que sua história também é de extrema importância. Nós temos uma identidade e tudo está relacionado à história, temos uma família, temos uma cidade, temos um estado, temos um país. Então em tudo isso eu vejo entrelaçamento, partindo também da própria história individual do aluno e que isso deve ser valorizado. O aluno deve ter consciência de sua história, como uma forma de não estar alheio ao que acontece à sua volta e ele tem que ter esse senso crítico como forma de saber lidar com as ações do dia-a-dia. Perceber também o que aconteceu antes e analisar na sua vida presente como forma de saber enfrentar essas situações e ter uma compreensão dos valores que são passados pra ele (RUI, 2002).

Em muito se preocupavam com a questão da história estar voltada para preparar o homem para o futuro, hoje eu já vejo diferente essa tendência, eu busco como o sujeito, elemento da história e, como aqueles que são os alunos que também são sujeitos da história, eu busco interagir o presente com o passado, contextualizando e tentando de modo a reescrever, reinterpretar essa história que se faz notar nos livros, então a finalidade dos historiadores é

preparar o homem não para o futuro e sim pra o presente. Então é ai que eu vejo a finalidade do ensino de história, de trabalhar uma história crítica, não uma crítica por se criticar, mas uma crítica onde se mostre todo um embasamento teórico e metodológico, e faça por onde esse homem, esse sujeito do presente, ele interaja, e eu não tenho mais a pretensão, como vejo ainda, uma tendência que ainda se faz notar e tentar saber de tudo, eu não tenho mais essa pretensão, minha pretensão hoje é de entender o mínimo possível e, com esse mínimo possível, servir como elemento para conduzir uma discussão em uma sala de aula. Então assim é que eu me vejo como elemento da história, e essa é a história que deve ser trabalhada nas várias finalidades que se faz presente (ALBERTO, 2002).

Pode-se observar que se a existência da disciplina nos currículos da escola brasileira esteve associada, como vimos no início deste capítulo, à construção de uma identidade nacional, em nenhum momento da investigação, nem tampouco nos depoimentos acima, isso se colocou de forma explícita como uma preocupação dos professores. Suas inquietações giraram em torno dos interesses individuais do aluno na sua relação com o mundo no qual está envolvido. Nesse sentido, os três professores atribuem utilidade para a disciplina história. Para eles, a história só seria importante à medida que pudesse ter uma aplicabilidade na vida prática dos alunos. Ou seja, o aluno, sujeito da história, necessitaria de um *sensu crítico* como forma de “[...] saber lidar com as ações do dia a dia” (RUI, 2002). A história possibilita ao aluno *adquirir uma consciência*, tornando-se um “[...] cidadão consciente dentro de sua realidade” (MATEUS, 2002). A construção da cidadania seria a garantia de uma intervenção positiva no cotidiano dos alunos. O aluno é colocado como o próprio sujeito de sua história e como indivíduo que se identifica no processo social.

Formar cidadãos, aliás, é missão da história desde a sua criação. Tal formação, entretanto, pode ser direcionada para a passividade ou para a rebeldia, mudando ao sabor da época e dos interesses daqueles que detêm o controle da disciplina e, de forma mais extensiva, dos propósitos e funções da educação em cada contexto histórico-social.

A cidadania é uma aspiração recorrente na sociedade contemporânea em geral. No Brasil, ela se coloca como uma palavra de ordem para vários segmentos da sociedade, inclusive em documentos oficiais do Estado brasileiro. Conforme expomos anteriormente sobre a LDB, dentre as finalidades da educação básica está a de “[...] assegurar-lhe [ao educando] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). O objetivo do ensino é a formação básica do cidadão. Propugna-se um tipo de cidadania embasada a partir de “[...] valores em que se fundamenta a sociedade, dos laços de

solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996), o que é compreensível tratando-se de uma lei proveniente do Estado. Esses pontos dão a noção do tipo de cidadão que o Estado brasileiro deseja para a nação: um cidadão que venha fortalecer os vínculos sociais que garantam estabilidade à nação e ao mesmo tempo o leve à aquisição de habilidades que sejam úteis socialmente, inclusive para o mundo do trabalho. Os PCN, elaborados posteriormente, endossaram, com pequenas variações, esse ideal de cidadania.

Retomando os depoimentos dos professores, podemos observar que para eles a história se impõe como um instrumento para a transformação da realidade do aluno, estando assim implícita a idéia de uma realidade social injusta em que é necessária a intervenção para a sua transformação. Os alunos, beneficiários dessas mudanças, devem adquirir uma consciência crítica, condição necessária para, segundo Mateus (2002), “[...] diminuir as dificuldades do seu cotidiano”. O professor Alberto ressalta, no entanto, que não pode ser uma crítica qualquer, mas uma crítica, segundo ele, conduzida por um “[...] embasamento teórico e metodológico” (ALBERTO, 2002). A história seria o meio pelo qual se atingiria esse fim. Dos depoimentos, deduz-se uma idéia de cidadão ativo perante o mundo no qual vive. Vista assim, a disciplina consistiria em uma espécie de *guia* que conduziria os sujeitos sociais, no caso os alunos, a ações transformadoras da sociedade.

Machado, ao tratar do conceito de crítica em função da história, chama a atenção para o fato de a formação da consciência crítica se constituir em um processo complexo. Para ele, a crítica não se restringe a uma atitude de oposição a um determinado enunciado, nem a uma postura questionadora, mas envolve também investigação, habilidade para saber perguntar, por parte do estudante. Além disso, o aluno:

Deve, por exemplo, interessar-se pelos aspectos político-ideológicos que perpassam os discursos históricos; deve se preocupar com as lacunas presentes em todos os testemunhos; deve idealizar possibilidades históricas diferentes das que efetivamente vingaram, a fim de verificar a validade de determinadas proposições; deve se perguntar por questões que as fontes em análise omitem; deve propor analogias entre realidades históricas diferentes; deve se perguntar pela concepção de história que norteou o enunciado, entre outras ações de caráter investigativo e interpretativo (MACHADO, 2002).

Por outro lado, Le Goff (1978) considera que um saber comprometido com a transformação do presente pressupõe uma reflexão histórica regressiva, funcionando a partir

do presente em direção ao passado. Ou seja, apesar de os professores entenderem o ensino de história como uma ferramenta útil para a intervenção no meio social ao qual pertencem os alunos, tal intenção pode se tornar ineficaz, pois o *método regressivo*, ao partir do presente em relação ao passado, pressupõe um certo equilíbrio valorativo entre essas duas temporalidades. Não identificamos nos depoimentos dos professores indícios de que a história do tempo presente esteja contemplada. Não obstante estar evidente em suas falas a prioridade do presente sobre o passado, entendemos que dificilmente isso pode se concretizar apenas a partir das eventuais intervenções dos professores, sem que o presente esteja contemplado nos conteúdos selecionados. Dessa forma, perguntamo-nos se o conhecimento do passado poderia contribuir para *preparar o homem para o presente*, ou para *ajudar o aluno no seu cotidiano*, como declaram os professores.

Essa forma de pensar dos professores aponta para a necessidade de selecionar entre os fragmentos do passado apenas aqueles que supostamente se identificam com as necessidades da sociedade na qual os alunos estão inseridos. Um determinado passado, então, só se constituiria em objeto de estudo por parte da escola em função de sua contribuição ao mundo contemporâneo.

Duby (1994) afirma que, antes de qualquer outra coisa, o historiador escreve por diversão e para propiciar prazer aos leitores. Mesmo assim, lembra o autor, ao longo de sua trajetória, a história sempre foi portadora de uma ideologia, mutável ao sabor do tempo. Numa referência a Raoul Glaber, Duby afirma que a narrativa do passado tinha sempre uma conotação moral, a partir da qual pretendia-se mostrar como os homens deveriam agir. Essa função de pedagogia moral tem-se mantido ao longo do tempo a serviço de interesses circunscritos a unidades territoriais pequenas como feudos ou a unidades maiores como Estado-nação. Ao considerar as mudanças por que passa a sociedade contemporânea e seu arcabouço ideológico, o autor conclui que

[...] o enorme processo de mudança que estamos a viver, sob forma de uma difusão dos acontecimentos à escala de todo o planeta, faz com que, na produção histórica atual, pareça infrutífero continuar a considerar os fenômenos no quadro dos Estados tais como eles existem. O importante parece ser, atualmente, escrever uma vastíssima história de todas as civilizações do Mundo, nas suas relações recíprocas, enquanto, por outro lado e por um movimento inverso, assistimos ao reaparecimento de uma história muito local (DUBY, 1994, p. 17-18).

À medida que há uma busca cada vez maior por autonomia e valorização por parte dos espaços regionais e locais, cabe a pergunta: a história pode ainda ter uma função moral? Ainda justificar-se-ia uma concepção historiográfica que tenha como propósito projetos de cunho *emancipatório* para a sociedade, a exemplo do que se propunha na historiografia de origem iluminista?

Sobre esse aspecto, ao fazer uma referência a Rudolf Ankersmit, Silva (2001, p. 297-98) chama a atenção para o fato de que

[...] não se trata de procurar descobrir possíveis ‘finalidades’ para a história. É importante ter-se consciência que a história e a consciência histórica fazem parte da cultura tal como o fazem a poesia, a literatura, as artes plásticas. Nestes termos não cabem indagações sobre o ‘significado’ e ‘utilidade’ da cultura. [...] A cultura e a história podem eventualmente ajudar a definir usos, todavia não devem ser definidas em termos de utilidade.

Uma disciplina escolar só permanece no currículo, segundo Bittencourt (2001), se estiver articulada com os grandes objetivos da sociedade, os quais seriam definidores não só dos conteúdos do ensino, mas também das orientações relevantes da escola. Ao se redefinirem os objetivos da sociedade, a disciplina passaria por transformações para atender a essas novas exigências. No caso da sociedade contemporânea, que vem passando por mudanças, conforme destacamos no capítulo anterior, são exigidas novas atitudes por parte daqueles que se dedicam ao ensino-aprendizagem do conhecimento histórico.

Compreendemos que, antes de qualquer outra coisa, o conhecimento histórico escolar deve possibilitar ao aluno opções para interpretar o mundo no qual vive e interage, sem que nesse tipo de conhecimento esteja, explicitamente, a preocupação de atribuir para si uma função determinada. Talvez mais do que adquirir uma *consciência crítica*, o aluno precise se apropriar das condições necessárias às leituras do mundo. A apropriação da história como conhecimento é válida em si mesma e o posicionamento de cada indivíduo perante a sociedade é algo que tem a ver com a sua história de vida, não cabendo à escola induzi-lo a mudanças ou não do mundo à sua volta.

Enfim, anuncia-se um ensino de história comprometido com a realidade do aluno, com a formação de uma consciência crítica e com o preparo do homem para o presente. No entanto, as evidências de suas práticas se direcionam para uma outra perspectiva, a começar pelos conteúdos que são trabalhados junto aos alunos.

3.2.2 Os conteúdos trabalhados pelos professores

Os critérios de escolha dos conteúdos são tão importantes quanto os próprios conteúdos na definição de uma disciplina escolar. Ao mesmo tempo se colocam como uma das questões mais difíceis para o professor. Diante da necessidade de selecionar os aspectos a serem trabalhados junto aos alunos, ele se depara com o dilema: o que contemplar e o que ficar de fora? Consideramos que os conteúdos não são selecionados nem organizados de forma casual e despreziosa e que, portanto, a sua escolha está relacionada com uma determinada concepção de conhecimento e de história. O papel do professor é de fundamental importância na abordagem de uma disciplina, pois é principalmente na sua prática em sala de aula que o processo ensino-aprendizagem se concretiza. Compreendemos que os critérios de escolha dos conteúdos, assim como os próprios conteúdos, poderão contribuir para um melhor entendimento de como eles concebem a história enquanto disciplina escolar, questão posta por esta pesquisa.

Sabemos, no entanto, que são vários os fatores que limitam a ação docente, entre eles, as ingerências do poder público e da direção da escola à qual o docente está vinculado, as condições materiais de trabalho, as condições salariais dos professores, além das pressões de segmentos externos da sociedade, como a Igreja, a mídia, entre outros. Os professores participantes da pesquisa afirmaram que os conteúdos com os quais trabalham, e as respectivas estratégias de ensino, são definidos nos encontros periódicos promovidos pelas escolas em que trabalham. O professor Alberto, no entanto, afirma a existência de interferência dos interesses de órgãos controladores das escolas (Secretarias de Educação) quanto à escolha dos conteúdos. O professor Rui, por sua vez, ressalta a existência de uma certa cobrança por parte da escola e dos pais dos alunos para cumprir o conteúdo que está nos livros adotados. Não obstante essas ressalvas, os professores não vêem as interferências como algo que venha a comprometer a atuação docente como um todo. Vejamos algumas falas dos professores acerca dos conteúdos e dos seus critérios de seleção.

Didaticamente, eu procuro seguir as orientações inseridas nos livros didáticos. Então na quinta série eu discuto com eles história do Brasil colônia, na sexta série eu trabalho Brasil império, Brasil república, na sétima série eu inicio com um pouco de teoria da história, depois eu vou inserir pré-história, história antiga e o período medieval e vou finalizar, na oitava série, com história moderna e contemporânea (MATEUS, 2004).

O conteúdo que eu trabalho de 5ª a 8ª séries está dividido de acordo com os livros didáticos da seguinte maneira: em relação à 5ª série, é pré-história e história antiga; e na 6ª já começa com história medieval e já começa a inserir, a integrar a história do Brasil; na 7ª, já entra um pouco de história moderna e contemporânea; e no caso da 8ª série, também, agora, contextualizando um pouco mais da história mais recente – do século XX no mundo e a história do Brasil. Isso claro que olhando a periodização, segue essa periodização da história como é feita (RUI, 2004).

Eu trabalho em escolas públicas, então a gente segue aquilo que é determinado pela Secretaria de Educação do estado e do município, não me apego apenas aos livros didáticos, eu vejo apenas o livro didático como complemento e, nas quintas séries, de acordo com a proposta curricular, o que se coloca no ensino de história na rede municipal é trabalhar a história do Brasil que diz respeito à pré-história, e a todo o período colonial, bem como o período monárquico; o que diz respeito às sextas séries, desenvolvemos a história da América, e a parte que diz respeito à história do Brasil, republicana e os fatos históricos que marcam, que estão bem próximo de nós; nas sétimas séries trabalhamos muito com a história antiga e medieval; e nas oitavas séries trabalhamos com a história moderna e contemporânea. É uma linha que eu sou contra porque dá aquele caráter de fazer da história símbolo de ‘meia idade’, de ter aquela linha como se tudo fosse acontecer dentro daquele tempo, tudo tivesse uma evolução, eu sou contra essa formação e dentro do possível eu procuro interagir com os alunos, procurando trazer discussões novas, comparando textos dentro de uma determinada temática, e de diferentes autores para daí analisar e eles descobrirem qual a linha de pesquisa, qual a linha interpretativa que aquele autor tomou, então dentro do possível eu procuro trazer isso aí. É lógico que também uso a questão da história local porque a partir do momento em que começamos a buscar o entendimento a partir da história local o aluno começa a se situar dentro da história, então eu gosto muito também de, dentro desse contexto, dessa linearidade que é proposta, eu procuro buscar temáticas, partindo da história local nós podemos chegar a uma história mais globalizante (ALBERTO, 2004).

O que primeiro nos chama a atenção diz respeito à periodização adotada pelos professores. Opta-se por uma noção de tempo histórico homogêneo e progressivo a partir da concepção de história ainda do século XIX, que divide o estudo do homem em pré-história, história antiga, média, moderna e contemporânea. Essa divisão da história, ao ser consagrada pela historiografia européia, foi adotada no Brasil por historiadores, professores e livros didáticos e se apresentou ao ensino como a única possibilidade de se abordar a história. É essa a proposta dos professores Mateus e Alberto, para quem estudar a história do Brasil significa iniciar na pré-história americana e passar pelas etapas colonial, monárquica e republicana até chegar às décadas mais recentes. Os professores Mateus e Alberto trabalham com livros didáticos que trazem como proposta a *história seriada*, enquanto professor Rui optou por uma proposta de *história integrada*. Não obstante as diferenciações que tais propostas possam

trazer na sua forma de organização, os livros adotados³⁴ por esses professores se assemelham no que diz respeito à periodicidade e aos temas expostos.

A periodização tal qual apresentada pelos professores tem sido criticada por ser portadora de uma concepção de história que conduz a uma separação rígida do tempo em passado/presente/futuro e a uma visão processual progressiva com princípio, meio e fim. Ao adotar seqüências preestabelecidas, a proposta traz consigo a idéia de uma trajetória progressiva e homogênea para a humanidade. O aluno da 5ª série estuda inicialmente a origem do homem, e nas séries seguintes, paulatinamente, vai seguindo o caminho, ininterrupto, percorrido pela humanidade. Dessa forma, as dimensões temporais (passado, presente e futuro) deixam de se colocarem como objetos de conhecimento para os alunos, pois elas *se apresentam* como algo pronto e acabado. A história seria um encadeamento de eventos ordenados teleologicamente e inscritos num percurso único.

Quanto aos temas, a periodização pressupõe a abordagem de *grandes eventos da humanidade*, desconsiderando perspectivas temáticas circunscritas a recortes espaciais e temporais que não venham nessa direção. A concepção do tempo a partir da perspectiva de múltiplas temporalidades sugerida por Braudel não se faz presente em nenhum depoimento. Ou seja, se as experiências sociais permitem a percepção dos diferentes ritmos (continuidade, ruptura e simultaneidade) existentes num processo histórico, necessário se faz criar oportunidade aos alunos para que eles compreendam essas diversas temporalidades.

Em cada série são abordados temas clássicos da historiografia escolar: as civilizações antigas, o feudalismo europeu, as revoluções industriais, o imperialismo, o socialismo, as guerras mundiais, a guerra fria, entre outros, para a história geral. No caso do conteúdo da história do Brasil, abordar-se-iam: os primeiros habitantes da América, a chegada do europeu no Brasil, a exploração colonial, a escravidão, a independência brasileira, as conturbadas regências, a implementação da república, dentre outros. No primeiro volume de cada coleção, está reservado um espaço para explicar a natureza da produção historiográfica, tipo *em busca do passado*, sendo abordadas questões como: a relação passado e presente, as fontes históricas, os sujeitos da história.

³⁴ Livros adotados: professor Rui: *Projeto Araribá – História – Ensino Fundamental*. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário. São Paulo: Moderna, 2004; professor Mateus: *História: Memória Viva*, de Cláudio Vicentino, São Paulo: Scipione, 2000; *História e Vida*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti, São Paulo: Ática, 2001 e *Viver a História. Ensino Fundamental*, de Cláudio Vicentino, São Paulo: Scipione, 2003; professor Alberto: *Viver a História*, de Cláudio Vicentino. São Paulo: Scipione, 2005.

Em geral, os depoimentos indicam que os temas trabalhados em sala de aula são intercalados com temáticas nacionais ou locais, dependendo do tipo de história que esteja sendo abordada, se história geral ou história do Brasil.

Apesar de anunciada a preocupação com as inquietações do presente, como vimos com relação à *finalidade do ensino de história*, percebe-se uma história em que o presente é refém do passado, só aparecendo para o aluno no final da oitava série. Prevalece um discurso circunscrito aos esquemas explicativos que levam à elaboração de visões globais e de sínteses históricas, desprezando os pequenos recortes, sejam espaciais, sejam temáticos.

Um outro aspecto a considerar diz respeito às formas como o espaço e o tempo são colocados nas propostas implícitas dos depoimentos dos professores. Uma determinada dimensão espacial, mundo ou nação, sobrepõe-se a outros espaços, região, local, enquanto uma ordenação temporal linear dá o ritmo e o rumo dos fatos. Assim, ao ressaltar uma história universal e uma história nacional, o local passa despercebido. Ou seja, os conteúdos selecionados não contemplam as experiências de vida dos alunos. Apresentam-se como algo relacionado com outro mundo, outra época e outros sujeitos históricos, levando-nos a duvidar se esse conhecimento histórico possibilitaria “[...] ajudar o aluno no seu cotidiano” e na “[...] prática do exercício da cidadania” (MATEUS, 2004), bem como “[...] preparar o homem para o presente” (ALBERTO, 2004).

A considerar a abrangência temporal (do homem pré-histórico à sociedade contemporânea) e espacial (da Ásia Ocidental à Europa e América) das propostas, tem-se a sensação de elas pretenderem abarcar toda a experiência humana a partir da abordagem de algumas temáticas. Mesmo que a escola assuma o papel de mera transmissora de conhecimento, tal pretensão seria impossível de se realizar, pois as experiências humanas se apresentam de forma muito mais rica e complexa.

É de se perguntar se os conteúdos – que de acordo com os PCN “[...] são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais, econômicos e deles usufruir” (BRASIL, 1998a, p. 74), ocupando, portanto, um papel central no processo ensino-aprendizagem, ao serem postos aos alunos a partir dos livros didáticos, o que pressupõe algo já dado, pronto –, assumem posição de destaque nesse processo.

Assim como os PCN, alguns autores concordam com a importância dos conteúdos para o ensino, como por exemplo Bezerra (2005, p. 39), para quem “[...] sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico” No entanto, ao serem postos aos alunos como algo já pronto, acabado, assumem posição secundária nesse processo.

Apesar de explicitamente rechaçada pelos professores, a periodização com viés evolutivo, seqüencial e linear é recorrente em seus depoimentos e nos livros adotados.

O que emerge dos depoimentos em análise é uma visão de história enquanto processo linear e de abordagem generalizante, conduzida a partir de grandes sínteses temáticas e da legitimação de uma história nacional (embora não assumida explicitamente) e universal que tendem a explicações homogeneizantes nas quais os pequenos recortes, temporais e espaciais, estão ausentes ou se apresentam como algo complementar e secundário.

3.2.2.1 A utilização do livro didático pelos professores

Nos contatos iniciais com os professores colaboradores, percebemos que o uso do livro didático tem sido uma prática usual entre eles nas turmas de 5^a a 8^a séries. Em função disso, consideramos pertinente fazermos uma reflexão, a partir dos depoimentos dos professores a seguir transcritos, tendo como preocupação compreendermos o porquê do uso desse instrumento e como ele vem sendo usado junto aos alunos.

Eu digo sempre [ao aluno] que o livro didático é significativo, ele é importante para o aprofundamento teórico e isso aí é abordado em todas as aulas, do início do ano até o final. Ele não pode deixar o livro didático de lado sem dar nenhum valor àquele livro, mas ele vai ser significativo porque ele necessita de um aprofundamento daquele tema, porque em 50 minutos você não pode desenvolver um tema que você vai passar duas, três, cinco horas. Então ele sabe que aquele livro é significativo. No momento em que você vai passar um questionário, uma atividade extra para esse aluno, então muitas vezes o aluno não tem como ter o professor acompanhando ele em casa, na biblioteca, por exemplo, o professor está em outra atividade. Então o companheiro dele vai ser exatamente o livro didático, então vai ser significativo pra ele o livro didático (MATEUS, 2004).

Como eu disse anteriormente, o uso do livro didático é apenas para fazer por onde o aluno tenha um contato inicial com determinada temática, então o livro didático é apenas um complemento dentro da sala de aula, nós temos aí um mundo em transformação, um mundo onde gamas de informações chegam a todo momento, obriga e faz com que o professor esteja em sintonia com essas informações que aí estão. Então o livro didático hoje tem aquela função de complemento, apenas essa função. Temos hoje outros recursos para se utilizar como foi dito anteriormente, então a grande função do livro didático hoje é situar o aluno dentro de determinado fato histórico, a ter o contato inicial com aquela história (ALBERTO, 2004).

Como eu trabalho em escolas de ensino privado, vem muito aquela preocupação do seguinte, você tem que dar o conteúdo que é restrito ao livro, mas muitas vezes você vê que o livro em si não é suficiente, é necessário que você tenha outros recursos, outras fontes que venham a tornar a prática daquele ensino algo mais significativo, algo mais enriquecedor, eu vejo muito isso, eu uso o livro didático sim, porque ele é o referencial pra você trabalhar em sala de aula, mas eu não tenho tanto essa preocupação com esse fechamento de conteúdo, cobranças vindas tanto do interno da escola, externo, mas eu procuro aliar o livro didático a outros recursos que venham a complementar o que eu trabalho, não apenas ficar limitado. Eu busco o livro didático, busco outros livros e outras fontes porque eu procuro não me prender totalmente aquilo, embora saiba que tenho que cumprir com aquele programa. Eu vejo assim: o regime de uma escola particular impõe esse limite, não pela questão somente interna da escola, mas também pelas cobranças que são feitas, você vê que a questão financeira fala um pouco alto, eu vejo muito isso, então acho necessário tentar burlar de vez em quando isso para que não fique algo rotineiro, limitado, você tem que buscar novos horizontes para trabalhar em sala de aula. Claro que ele é a ferramenta que conduz, mas ele tem que ter suas complementações (RUI, 2004).

É evidente nos depoimentos dos entrevistados que os conteúdos ensinados nas turmas de 5^a a 8^a séries têm sido definidos conjuntamente com a escolha dos livros didáticos. E no que pese os livros adotados pelos professores serem de autores diferentes, os conteúdos, como vimos no item anterior, apresentam muita semelhança. As idéias dos professores, no entanto, divergem quanto à forma de utilização desses livros.

Para professor Mateus, a escolha do livro didático se justifica por ele ser “[...] importante para o aprofundamento teórico” e porque, diante da impossibilidade de o professor poder acompanhar os alunos em suas atividades escolares extraclasse, esse instrumento é usado como um “companheiro” do aluno, compensando a ausência do professor (MATEUS, 2004).

Professor Rui, por sua vez, reconhece que o livro didático é um recurso limitado, mas, como trabalha em escola privada, existe uma certa cobrança, seja por parte da direção da instituição, seja por parte dos pais, para que seja trabalhado todo o conteúdo do livro. Assim, tem utilizado, “[...] na medida do possível”, recursos complementares ao livro; isso, segundo ele, para “não ficar limitado, rotineiro”. Mesmo reconhecendo a necessidade de “complementações”, o professor não deixa de conceber o livro didático como o “referencial para você trabalhar em sala de aula” e como a “ferramenta que conduz”. Para ele, isso se faz necessário, pois o material a ser usado junto aos alunos deve ser algo “mais significativo”, algo mais enriquecedor, o que muitas vezes não é encontrado no livro adotado (RUI, 2004).

Diferentemente de seus colegas, professor Alberto afirma usar o livro didático apenas como um material complementar em sala de aula. Ele serviria para permitir ao aluno “[...] um contato inicial com determinada temática”, uma vez que, segundo ele, “[...] temos hoje outros recursos para se utilizar”. Porém, ao mesmo tempo, afirma que “[...] hoje a grande função do livro didático é situar o aluno dentro de um determinado fato histórico” (ALBERTO, 2004). No depoimento sobre *os conteúdos trabalhados pelos professores*, embora afirme estar seguindo orientações da Secretaria de Educação do município, ele relaciona temáticas que, coincidência ou não, são as mesmas do livro adotado.

Os depoimentos e a convivência com esses professores (em visitas e encontros de estudos) nos permitem inferir que, a despeito das afirmações que tendem a relativizar a importância do livro didático junto ao trabalho docente, ele [o livro] é o principal instrumento de trabalho junto aos alunos, sendo muitas vezes colocado na condição de principal fonte de informação não apenas para o aluno, mas também para o professor, ou, como afirmou professor Rui (2004), “[...] o referencial para você [professor] trabalhar em sala de aula”.

Na educação brasileira, o livro didático tem sido posto como uma resposta à atual situação em que se encontra boa parte da educação brasileira: não tendo o profissional, nem a escola, as condições ideais para desempenhar suas atribuições, o livro didático é colocado como a *solução possível*, passando a ter atribuições próprias do professor. O livro didático define os conteúdos, sugere interpretações, atividades e, como afirma Mateus (2004), substitui o professor no que diz respeito à orientação dos alunos. O mais preocupante, no entanto, é o fato de, entre as suas atribuições, constarem a atualização e a formação de professores, conforme previsto no *Guia de Livro Didático* de 5^a a 8^a séries de 1998. Essa publicação, de autoria do Ministério da Educação, inclui entre os critérios classificatórios de avaliação dos livros didáticos o Manual do Professor, o qual, segundo o MEC, “[...] será mais aproveitável se oferecer: orientação teórica, informações adicionais, bibliografia diversificada, sugestões de leituras e outros recursos que *contribuam para a formação e atualização* do professor [...]” (BRASIL, 1998c, p. 465, grifo nosso).

O livro didático, sendo um instrumento *completo*, por trazer não apenas conteúdos, mas a forma com a qual eles devem ser trabalhados, bem como as sugestões de atividades de classe e extraclasse, conduz o professor a uma situação comprometedora, uma vez que assume um papel que lhe é devido. E por mais que se diga que a atitude do professor diante do livro possa provocar uma mudança radical, isso é pouco provável, uma vez que, ao se adotar um livro didático, pressupõe-se toda uma rede de compromissos, incluindo aí a sua utilização, como fica claro no depoimento do professor Rui (2004). Reconhecemos que não podemos

superdimensionar o seu papel, no sentido de atribuir os problemas existentes de ordem político-educacional do país a um objeto, uma mercadoria. No entanto, ele reflete a política educacional vigente no Brasil e, mesmo sendo aperfeiçoado, pouca contribuição traria a uma proposta em que os professores e alunos se coloquem como protagonistas no processo de construção do conhecimento. Cada vez mais que é aperfeiçoado, garante-se a permanência de um instrumento que é por natureza incoerente com uma proposta em que os professores e alunos se coloquem como os sujeitos do conhecimento, uma vez que a participação se limita à escolha, pelo professor, do livro que será usado em sala de aula.

Assim, a adoção do livro didático como guia para as atividades escolares não contribui para que novas propostas sejam pensadas e experimentadas. Entendemos que numa escola na qual se trabalhe em função da construção do conhecimento a partir da investigação dos próprios agentes escolares, pouca contribuição o livro didático tem a dar. Ao contrário, o professor com sólida formação teórica e metodológica, ao invés de trabalhar as limitações do livro didático, como acredita Davies (1996), poderá escolher caminhos diferentes, usando outras estratégias pedagógicas, principalmente se considerarmos a diversidade das fontes nos dias atuais.

A busca deve ocorrer em função de formas distintas dos modelos fechados que restringem a ampliação do conhecimento histórico. Consideramos que o ensino de história deve contribuir para a multiplicidade de leituras e interpretações históricas e que a adoção do livro didático como principal instrumento de trabalho limita para que essa condição venha a se efetivar nos espaços escolares. A diversidade brasileira – regional, social e cultural – não condiz com a uniformização das temáticas e das estratégias de ensino advindas dos livros didáticos. Realidades distintas exigem maneiras diferentes de ensino.

Nas falas dos entrevistados, o material “sistematizado”, “organizado”, é apresentado como verdadeiras autoridades e *guias* perante eles e os alunos. A sua ausência lhes faz sentirem-se órfãos, inseguros e sem rumo. Será que a preocupação com a falta desse tipo de material não vem expor um grande problema relacionado com a formação profissional que se evidencia na dificuldade de exercer a liberdade de escolha de conteúdo e de método? Será que as ferramentas teórico-metodológicas necessárias ao cumprimento profissional de que fala Cardoso (1984, p. 109) são do domínio desses profissionais?

A concepção de que ao ensino fundamental cabe apenas a transmissão do conhecimento possivelmente contribui para o sucesso do livro didático entre os professores. Não estamos afirmando com isso que, ao usar esse instrumento, o professor está impedido de produzir conhecimento ou que não possa utilizá-lo de uma forma diferente das descritas

anteriormente, mas tão-somente que ele, ao oferecer conteúdos já de certo modo prontos e acabados, dificulta a possibilidade de um conhecimento escolar vir a ser produzido a partir da interação entre professor e alunos. No máximo, poderão ser problematizados.

Um ensino centrado no professor e no livro didático, cabendo ao aluno a recepção de conteúdos já previamente definidos, é compatível com a proposta de transposição didática dos saberes eruditos (BITTENCOURT, 2004, p. 36), produzidos em outras instâncias, como por exemplo nas universidades.

Um ensino de história tendo por base exclusivamente a transposição didática dos saberes dificilmente poderá contemplar a preocupação dos professores em considerar *a realidade do aluno*, pois um livro não é pensado considerando a inserção concreta dos milhões de alunos nos diferentes meios sociais em que vivem. Com a preocupação em atender aos interesses do mercado editorial (FONSECA, 1990, p. 201), o livro se constitui em uma mercadoria para contemplar uma clientela numericamente ampla, possibilitando um retorno de capital para todos os envolvidos no complexo processo de sua feitura que inclui os responsáveis pela sua concepção, fabricação e distribuição. Ao trabalhar para conquistar um público amplo, dificilmente os livros poderão tratar de questões focalizadas que contemplem as diversidades de uma população culturalmente mestiça como a brasileira. A idéia de construção do conhecimento, com base em preocupações levantadas a partir do aluno, fica comprometida, a não ser que ela se limite às condições oferecidas pelo próprio livro.

Se o trabalho com o livro didático depende não apenas do seu conteúdo, mas da forma de condução desse conteúdo, que importância teria esse instrumento diante da possibilidade de utilização de inúmeros outros materiais?

Mesmo respondendo às condições postas pelo MEC, a adoção de um manual didático, além de não levar em consideração a realidade dos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem, oferece ao professor um planejamento do que deve ser trabalhado, contribuindo cada vez mais para que, de agente, ele venha a se transformar em um gerenciador da relação didática entre aluno-livro. Não é o conhecimento histórico o núcleo da interação aluno-professor, como também não é o professor o mediador da interação escolar na perspectiva proposta por Vygotsky (1994). Nos pronunciamentos dos professores, podemos inferir um tipo de relação pedagógica de caráter instrumental decorrente da cultura do livro didático como referência às ações do professor e do aluno em sala de aula.

Não entendemos que a história escolar venha a ter uma total independência com relação ao saber histórico produzido nas universidades e em outros institutos de pesquisas. Ao contrário, é importante que haja um diálogo fecundo e permanente entre a academia e a

escola, mas que não se estabeleça uma exclusividade da produção do saber em nenhuma delas. O que está no centro do debate é a definição da competência acerca da relação entre a transmissão e a produção do conhecimento e a definição identitária da escola. A esse respeito Chervel (1990, p. 182) atenta para o fato de que

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir.

Na atual conjuntura educacional, aqueles que sonham com formas inovadoras de ensino terão que enfrentar esse debate, o que exigirá de cada um muita renúncia e dedicação. Aliás, são qualidades que não faltam aos professores participantes desta pesquisa. No entanto, os resultados ainda estão distantes de se alcançar, na prática, o que se propõe em teoria. Os nossos professores interlocutores sonham com um ensino de história cujos conteúdos estejam vinculados à realidade vivida pelo aluno, com a formação de uma consciência crítica e com o preparo do homem para o presente. Todavia, a adoção de livros didáticos como material principal de trabalho e a tímida produção de conhecimento histórico no espaço escolar, limitando a atuação dos próprios professores e alunos, indicam que as práticas desses professores ainda estão distantes de muitas inovações postas nas últimas décadas.

Nesse ponto, é relevante salientarmos que, ao solicitarmos aos professores que citassem e discutissem sobre as fontes de consulta usadas por eles no estudo da disciplina, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino da história, todos enfatizaram a importância da diversidade de fontes documentais e demonstraram compreender as limitações do trabalho com o livro didático. Conhecedores das dificuldades existentes para o exercício da docência, os professores se empenham no sentido de superá-las. Assim, desenvolvem estratégias, como podemos constatar a partir de suas falas a seguir sobre o uso de outras fontes que não os livros didáticos:

Eu busco e trago para eles textos afins de diferentes autores que trabalham sobre aquela determinada temática, trago também documentários que eu acho que também é importante muito embora determinado documentário tenha uma visão a quem ele é feito, a quem ele vai interessar, aí então eu abro uma discussão, o professor ele deve levar em consideração que ele é um elemento

mediador, não mais aquele elemento informador, mas mediador, além desses documentários, filmes que muito embora tenha toda uma tendência, mas não devemos deixar de lado porque esses filmes servem para fazer que o aluno tenha todo um contato com aquele fato histórico, faz com que ele se aproxime de alguns elementos que compõem aquele fato histórico e com fotografias. Então a partir disso eu busco a discussão chave em sala de aula, faço por onde eles se inter-relacionem, eles façam perguntas afins e daí busquem respostas para essas perguntas, e além dessas fontes eu busco aquelas fontes que são tidas como tradicionais, como um relatório de presidente de província, que eu acho que é importante, documentos cartoriais, que eu acho que também são importantes, então a partir daquilo a gente faz toda uma análise em cima desse material, então essas fontes primárias, logicamente, são importantes e servem, não que eu tenha a pretensão de formar historiadores, tenho a pretensão de que esses alunos tenham o primeiro contato com esses documentos, muito embora se torne um pouco difícil pela restrição, mas dentro do possível eu procuro trazer uma manchete de determinado texto ou até mesmo um texto de uma determinada revista que mostre toda aquela gama de informações (ALBERTO, 2004).

Eu procuro sempre buscar em alguns autores, em leituras que venham a tratar de algo mais recente, uma produção mais recente como no caso eu trabalho muito com revistas que são especializadas em história como História Viva, Nossa História, que são revistas voltadas ao historiador, ao que é habilitado naquela área, e que trazem artigos de historiadores, que falam a respeito de algum assunto, e que você pode pegar aquele assunto e adaptá-lo para a sala de aula. [...] Eu tenho um aluno que chegou para mim e trouxe um daqueles livros que são como uma miniciclopédia, então eu disse: isso aí já é uma fonte de pesquisa além do seu livro didático, você tem aquela revista que é interessante então tudo isso, eu vejo que é interessante para contribuir. E outra, sempre despertar no aluno esse interesse pra que ele não fique desmotivado e tornar a aula o mais agradável possível porque você vê que essas disciplinas como história, geografia que são disciplinas que, vamos dizer, são tradicionalmente teóricas, em que há muita discussão, você tem que ter estratégias para que a aula tenha um certo rendimento, e que o aluno veja que é interessante, a história, ela tem que se comportar dessa maneira, você tem que trabalhar a história de uma maneira que ela se torne interessante. Eu tive muitas dificuldades diante do que eu já trabalhei com muitos alunos, diante até mesmo da minha formação, diante de alguns professores, você acaba reproduzindo algumas coisas que tradicionalmente são vistas aí, até na forma de você mediar o ensino, mas eu sempre procuro me superar diante disso para que o meu trabalho não fique um trabalho sem sentido, não fique apenas um trabalho repetitivo, um trabalho mecânico, mas um trabalho dinâmico a partir do que eu procuro aproveitar, do que eu procuro trazer e também aproveitar desses alunos (RUI, 2004).

Existem algumas bibliografias nas bibliotecas das escolas que foram enviadas pelo MEC, porque hoje o MEC envia para as bibliotecas coleções fantásticas para que o professor possa ter acesso àquela referência e ter um subsídio mais aprofundado sobre as discussões. Os subsídios são alguns textos usados na licenciatura e que de vez em quando eu sinto a necessidade de revisar aquela leitura para um aprofundamento teórico. Eu também utilizo muito as bibliografias enviadas pelo MEC, são livros fantásticos, fazem parte das bibliotecas das escolas e servem não só para as minhas fontes de pesquisa para

subsidiar minhas aulas como também alguns temas que eu procuro selecionar para que o aluno possa ter como subsídio para uma pesquisa mais aprofundada (MATEUS, 2004).

Como podemos observar, os professores, além dos livros didáticos, percebem a importância de se trabalhar com fontes de estudos como internet, revistas, textos diversos, publicações de autores nacionais.

Entendemos que as novas contribuições da historiografia, ao expandirem o campo da história e ampliarem a percepção do professor, levam-no a buscar novos recursos que lhe permitam oferecer aos seus alunos “um trabalho dinâmico”, como afirma professor Rui. As muitas inovações do campo historiográfico, no entanto, ainda estão ausentes nos depoimentos dos professores.

Essa ênfase em utilizar várias fontes históricas em sala de aula demonstra a intenção dos professores de fugirem do convencional, ou seja, do ensino centrado no livro didático. São muitas as tentativas no sentido de possibilitar um ensino diferenciado, todas válidas, talvez não suficientes ao ponto de promover as transformações desejadas.

4 A INCORPORAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A prioridade concedida ao local é, num certo sentido, uma possibilidade de construção de outras versões para as experiências múltiplas que compuseram a colonização das terras.

Revel

Neste capítulo, ressaltamos as contribuições da história local para o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries. Sobretudo, buscamos compreender como a história de Ceará-Mirim vem sendo abordada pelos professores em sala de aula. Para tal, consideramos necessário discutirmos a importância da história local no processo ensino-aprendizagem, analisando as formas de escolha dos conteúdos e das fontes usadas, assim como as dificuldades encontradas, pelos professores, quando da abordagem dessa história no cotidiano da sala de aula.

4.1 A HISTÓRIA LOCAL COMO CONTEÚDO DE ENSINO

As mudanças pelas quais vem passando a história local, conforme mostramos no capítulo dois, têm desdobramentos junto ao ensino da disciplina.³⁵ No entanto, a exemplo do que acontece com a produção historiográfica nessa área, trabalhos docentes numa perspectiva inovadora de inclusão do local ainda se restringem a um número reduzido de profissionais.

As temáticas locais poderão vir a se constituir em conteúdos importantes para o processo ensino-aprendizagem. Não consideramos, entretanto, que tais temáticas se constituam *no* conteúdo a ser trabalhado, nem que necessariamente todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula devam tomá-las como ponto de partida para estabelecer relações mais amplas. Entendemos, no entanto, que os elementos da história de um pequeno lugar, neste caso o município de Ceará-Mirim, também poderão se tornar conteúdos significativos entre alunos e professores, imbuídos da tarefa de interpretar o mundo no qual

³⁵ Embora reconheçamos ser uma fase ainda experimental, a temática (história local) tem interessado a um número crescente de educadores. Prova disso é a criação em 2003 do Grupo de Trabalho sobre *história local* na ANPUH. A publicação, em 1990, da coletânea *República em migalhas: história regional e local*. No ensino, a história local ocupa lugar de destaque nas duas propostas curriculares mais inovadoras dos últimos anos, a da CENP (do estado de São Paulo) e a dos PCN.

vivem e interagem. Nikitiuk, ao desenvolver um estudo sobre a história local e a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, chama a atenção para o fato de que

[...] a história local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção e espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. Propicia olhar o ontem com os valores de hoje e facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares. Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educando e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras de mundo (NIKITIUK, 2004, p. 161-162).

Os interesses dessa história local, que surge com a renovação historiográfica das últimas décadas, voltam-se: para uma abordagem social que procura reconstituir as condições de vida dos diversos grupos num determinado período histórico, analisando os aspectos de produção material, estruturação social ou de mentalidades; para uma abordagem demográfica que privilegia a história da família; para uma nova história política interessada no papel das elites locais na distribuição do poder (MANIQUE; PROENÇA, 1994). Tais abordagens, segundo esses autores, são possíveis devido à incorporação de fontes até hoje pouco utilizadas, mas que estão disponíveis nos arquivos locais: municipais, paroquiais, fiscais e de cartórios.

Além dos arquivos, o patrimônio histórico local passa a se constituir em um importante recurso para o ensino e para a pesquisa da história. Ao contrário da abordagem tradicional³⁶ que privilegia os monumentos e as edificações, na nova concepção de história local, a memória é interpretada a partir da incorporação de outros elementos, como, por exemplo, os traçados das ruas, as disposições das praças, a toponímia local, o vestuário dos moradores, as brincadeiras e lazeres, as relações de trabalho, enfim, as mais diversas formas de manifestações culturais. Um passeio pelos vários lugares de uma localidade, assim como o contato com seus moradores, possibilita novos olhares sobre a história local.

³⁶ A abordagem tradicional é entendida aqui como aprendizagem por memorização, desarticulada, sem relação com a realidade atual, em que alunos (e até professores na medida em que trabalham com material já pronto e acabado) se relacionam de forma passiva com os conteúdos, que quase sempre são constituídos fortemente pelos fatos em que são ressaltados os feitos das pessoas consideradas ilustres pela história oficial. Historicamente, essa abordagem foi orientada tendo em vista interesses *nacionais*; por isso, vários aspectos, considerados menores, são excluídos ou secundarizados.

A importância da história local se deve ao fato de esta utilizar novas metodologias que reclamam a inclusão de novos problemas e novos objetos de estudo, inclusive com uma gama bastante diversificada de fontes históricas, além de contribuir para melhor situar o aluno no seu tempo e espaço. Essas fontes passam por uma reavaliação, pois não são vistas como algo acabado, verdadeiro e infalível, mas estão condicionadas aos mais diferentes olhares. Portanto, a inserção de elementos da história local dentre os conteúdos a serem trabalhados no ensino exige o domínio de métodos e técnicas que orientem a exploração das fontes disponíveis e a abordagem dos temas que professores e alunos considerem importantes em suas atividades.

Samuel (1990) dá atenção especial à evidência oral pelas amplas possibilidades de trabalho que ela apresenta. Segundo o autor, as únicas limitações a essa forma de investigação estão relacionadas com o número de sobreviventes e com a ingenuidade das perguntas do historiador. A importância não está em ser apenas mais uma fonte de informação, mas também em contribuir com o historiador quando este se vê diante dos silêncios e das deficiências da documentação escrita. Nesse sentido, a fonte oral se constitui em grande aliada daqueles que incluem o local como objeto de estudo. Conforme justifica o autor, “Há verdades que são gravadas nas memórias das pessoas mais velhas e em mais nenhum lugar; eventos do passado que só eles podem explicar-nos, vistas sumidas que só eles podem lembrar” (SAMUEL, 1990, p. 230).

Uma importante contribuição para a disseminação do ensino de história local, no Brasil, vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo determinando que o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum e que ao educando deve ser oportunizado a *formação comum* indispensável ao exercício da cidadania, a LDB de 1996, em seu Artigo 26, prevê na parte diversificada que os estabelecimentos escolares considerem “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Ou seja, os elementos característicos da localidade deverão ser ressaltados a partir da parte diversificada do currículo, cuja definição é de responsabilidade de cada escola.

Além de apontar a diversidade da sociedade brasileira como um valor a ser considerado, os Parâmetros reconhecem a autonomia intelectual, pedagógica e política dos professores e das instituições de ensino. Essas condições são fundamentais para que a história local possa vir a se colocar como uma alternativa coerente e viável, pois a falta de autonomia tem contribuído para que professores e instituições de ensino, comodamente, assumam posturas mais condizentes com uma história de tipo nacional. Referimo-nos aqui

especificamente ao tipo de ensino que tem como base os conteúdos expostos nos manuais didáticos, já prontos e acabados.

Para a LDB e os PCN, o trabalho escolar no ensino fundamental deve contribuir para a construção da cidadania e das identidades culturais dos jovens, bem como possibilitar a eles a compreensão da realidade nas quais estão inseridos. A formação das identidades culturais, por exemplo, dar-se-ia a partir das múltiplas relações contraídas pelos sujeitos num processo de ida e vinda do local ao global. Ou seja, remete-se, sempre, aos espaços físicos dos sujeitos. Essa história se coloca como um instrumento que possibilita às pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem agirem de forma interativa no meio ao qual pertencem.

A aproximação afetiva e física com o objeto de estudo pode vir a ser utilizada didaticamente como fator motivador para a produção do conhecimento, embora com a ressalva de que esse ensino possa contribuir para o rompimento das visões *localistas* e *globalistas*³⁷ que, por representarem posições extremas, correm o risco de não fazer as relações com outros espaços e tempos ou mesmo negar as particularidades e especificidades do local. Nesse caso, a recomendação aos profissionais do ensino é a mesma válida aos que se incumbem da escrita da história, conforme ressalta Reznick (2002, p. 3):

Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens [...], as normas, que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. Sendo assim, o exercício historiográfico incide na descrição dos mecanismos de apropriação – adaptação, resposta e criação – às normas que ultrapassam as comunidades locais.

Se o esgotamento do modelo educativo tradicional no Brasil tem levado professores à procura de novas práticas pedagógicas, as alternativas inovadoras estão limitadas a um número pequeno de educadores. Nos níveis de ensino fundamental e médio muitas vezes eles se limitam a transmitirem o conhecimento histórico produzido a partir das universidades e os conteúdos dos livros didáticos. Isso, em parte, deve-se ao fato de a pesquisa não ser praticada

³⁷ Definimos neste trabalho visão *localista* como aquela que aborda o local de forma isolada, reducionista, sem articulação com outras dimensões. Por sua vez, a *globalista* seria o seu oposto: conduz a uma abordagem que vê um determinado objeto a partir de seus aspectos gerais, sem considerar suas especificidades.

nas instituições escolares, restringindo-se apenas às universidades, conforme atesta Borges (1987, p. 19-20):

O ensino da história, como das outras disciplinas, encontra-se estruturado de tal forma que à universidade compete a produção do conhecimento histórico (ou seja, é o espaço do chamado ‘discurso competente’), enquanto às escolas de 1º e 2º graus cabe a sua reprodução. [...] sedimenta-se, assim, a nítida separação de atribuições de atividades e de responsabilidades em relação à ‘ciência’, de graves conseqüências.

O próprio ensino de história, enquanto objeto de estudo, tem atraído poucos pesquisadores. O aumento de trabalhos acadêmicos nessa área é recente, só ganhando contornos novos apenas nas duas últimas décadas e meia, conforme detalhamos no capítulo anterior. Para termos uma idéia, na década de 1980, marco de uma nova fase desse movimento no Brasil, a produção tendo como objeto de estudo o ensino de história foi muito pouca, conforme mostram os dados de Monteiro (2001, p. 17): “[...] no período de 1984 a 1989, num total de 1729 pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, envolvendo as áreas de Educação e História, apenas 13 referem-se ao ensino de História, o que representa 0,75% do total”.

Embora seja evidente o aumento da produção de trabalhos nessa área nos últimos anos, em nível de Brasil, a situação do ensino, se comparada a outras temáticas, não sofreu alterações significativas. No Rio Grande do Norte, então, a situação é ainda mais preocupante, pois são poucas as produções que têm o ensino de história como objeto de pesquisa. Vejamos então, nos quadros a seguir, a relação de trabalhos acadêmicos que têm como objeto de estudo o ensino da história no Rio Grande do Norte. Os dados foram coletados entre 2005 e 2006, sendo organizados em três categorias: graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e pesquisa isolada.

Título	Autor	Nível	Ano	Instituição
O ensino de História em Natal na década de 90: propostas curriculares inovadoras	Edna Maria da Silva Martins	Graduação	1999	Dep. de História Natal/UFRN
Vinte anos de ensino de história no Rio Grande do Norte: o seu currículo (1980-2000)	Josélia Silva Santos	Graduação	2002	Dep. de História Natal/UFRN
O ensino de história por conceitos: teorizações iniciais e opiniões de professores	Éden Ernesto da Silva Lemos	Graduação	2002	Dep. de História Natal/UFRN
Uma história do curso de História em Natal: 1957-1968.	Maria Helena Oliveira de Lima	Graduação	2002	Dep. de História Natal/UFRN
O ensino de história e as perspectivas de mudança	Maria José Sotero da Silva Irene dos Santos de Oliveira	Graduação	2002	Dep. de História Natal/UnP
O ensino de história no Rio Grande do Norte	Adriana Moreira Lins	Graduação	2004	Dep. de História Natal/UFRN
Prática e metodologia do ensino fundamental nas escolas públicas de Mossoró: estudo de caso da Escola Municipal Joaquim da Silveira Borges e da Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado	Abner Silva Souza Francisco Silva Josiane Fonseca Reginaldo César Silva	Graduação	2004	Dep. de História Mossoró/UERN
O ensino de história no nível médio: um estudo das causas do seu prestígio	Roberto Palhano Silva	Graduação	2004	Dep. de História Mossoró/ UERN
Sob os olhos de Clio: as histórias ensinadas no curso de história do CERES (Caicó 1974-1988)	Olívia M. de M. Neta	Graduação	2004	Dep. de História CERES/ UFRN
O ensino de história e o regime militar: Colégio Estadual Atheneu Norte-riograndense (1964-1985)	Elissa Caroline Souza de Oliveira	Graduação	2004	Dep.de Educação Natal/UFRN
O ensino de história no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos	Maria José da Silva	Graduação	2004	Dep.de Educação Natal/UFRN
(Des)Encontros entre universidade e escola básica: um estudo sobre a disciplina Prática de Ensino de História	Maria Aparecida Diniz	Graduação	2005	Dep. de História Natal/ UFRN
Livro didático de história: uma análise de conteúdo e procedimentos de ensino	Alcineide Teodósio da Silva	Graduação	2005	Dep. de História Natal/ UFRN
Um conceito de universidade no desenvolvimento do curso de graduação: licenciatura em história	Joseane Pedro da Silva Luiz Antônio dos Santos	Graduação	2005	Dep. de História Natal/UnP
Um novo olhar no ensino de história nas escolas estaduais de ensino médio do município de Parnamirim	Álvaro Luiz Rosa de Barros Eurico Bezerra de Menezes Júnior	Graduação	2005	Dep. de História Natal/UnP
Rupturas... Permanências... Perspectivas: o ensino de História no Brasil, definições e redefinições do seu papel educativo e social	Maria Aurélio Sarmento	Graduação	2005	Dep. de História Mossoró/ UERN

Quadro 1 Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história nas escolas situadas no estado do Rio Grande do Norte, em nível de graduação.

Título	Autor	Nível	Ano	Instituição
Que história é essa? Análise de livros-textos de história para o ensino de primeiro grau	João Maria Valença de Andrade	Mestrado	1992	Dep. de Educação Natal/UFRN
O ensino de história do Brasil nas escolas públicas e privadas de Ponta Negra	Grinaura Medeiros de Moraes	Especialização	1993	Dep. de História Natal/UFRN
Da história vivida à história contada: o conceito de tempo histórico na 2ª série do 1º grau	Francisca Lacerda de Góis	Mestrado	1994	Dep. de Educação Natal/UFRN
A história ensinada nas escolas de 2º grau	Grinaura Medeiros de Moraes	Mestrado	1997	Dep. de Educação Natal/UFRN
O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série	João Maria Valença de Andrade	Doutorado	1998	Dep. de Educação Natal/UFRN
Identidades e ensino de história: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte	Raimundo Nonato Araújo da Rocha	Doutorado	2001	Faculdade de Educação/São Paulo/ USP
O ensino de história e o processo de elaboração conceitual	Francisca Lacerda de Góis	Doutorado	2003	Dep. de Educação Natal/UFRN
O livro didático e o ensino de história na escola de ensino	Vina Lúcia Bezerra	Especialização	2004	Dep. de História Assu/UERN
Uma análise do ensino de história na rede pública municipal de Carnaubais	Gerânia Pereira de Souza	Especialização	2004	Dep. de História Assu/UERN
Uma análise do ensino de história nos ciclos finais do ensino fundamental das escolas públicas municipais existentes no município de Assu	Verônica Edna Araújo Batista	Especialização	2004	Dep. de História Assu/UERN
A história no ensino médio: um confronto entre o currículo proposto por livros didáticos e o currículo proposto pelo MEC	Gilvânia Dantas de Melo Costa	Especialização	2005	Dep. de Educação Natal/UFRN
Entre a ordem e a disciplina: o ensino de história no Centro de Ensino Superior do Seridó (1973-1987)	Regina Coelli Gomes Nascimento	Doutorado	2005	Recife/UFPE

Quadro 2 Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história nas escolas situadas no estado do Rio Grande do Norte, em nível de pós-graduação.

Título	Autor	Nível	Ano	Instituição
O estudo de história no currículo escolar e na titulação do magistério do Rio Grande do Norte	Tarcísio da Natividade Medeiros	Projeto Isolado	1987	Dep. de História Natal/UFRN

Quadro 3 Trabalho isolado tendo como objeto de estudo o ensino de história nas escolas situadas no estado do Rio Grande do Norte.

Como podemos observar nos quadros apresentados, são dos departamentos de educação as iniciativas nessa direção, especialmente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. São apenas sete trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* que optaram em focalizar como objeto de estudo a história ensinada no estado. Desse total, três trabalhos estão direcionados aos anos iniciais e dois aos anos finais do ensino fundamental. Em nível de pós-graduação *lato sensu*, são cinco trabalhos, em nível de graduação, dezesseis e um avulso.³⁸

Os autores das três dissertações de mestrado e das duas teses de doutorado defendidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte são professores da própria instituição, graduados em história e trabalham com a formação de professores junto aos departamentos de educação da UFRN.

O sexto trabalho, uma tese de doutorado defendida em 2001, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é de autoria do Raimundo Nonato Araújo da Rocha, professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), também vinculado a um departamento de educação. Essa tese, intitulada *Identidades e ensino de história: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte* e orientada pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, é o único trabalho com o propósito de discutir a abordagem da história local no ensino. O objetivo do estudo é mostrar “[...] como as mudanças ocorridas no ensino de História – expressas nas propostas curriculares surgidas no Brasil a partir da década de 1980 – têm sido apreendidas pelo professor da disciplina” (ROCHA, 2001, p. 3). Ao analisar as mudanças e permanências pelas quais a disciplina tem passado e como elas têm sido percebidas pelos professores, o autor destaca como as identidades têm sido trabalhadas junto a escolas dos dois últimos ciclos do ensino fundamental. Para isso, a pesquisa evidencia as relações que os professores estabelecem com as suas respectivas cidades e procura entender “[...] a possível articulação entre a história local e a história de outros tempos e/ou espaços” (ROCHA, 2001, p. 35). A base empírica foi desenvolvida em escolas públicas e privadas, de 5^a à 8^a série, de três cidades do Rio Grande do Norte. É também o primeiro trabalho, em nível de pós-graduação, que se propõe a trazer o debate acerca das inovações ocorridas nas últimas décadas com relação às escolas do estado. Para tanto, traça o perfil dos professores de história formados pelas universidades locais, analisa a repercussão das propostas curriculares oficiais (RIO GRANDE DO NORTE, 1992a;

³⁸ Instituições pesquisadas: UFRN – Departamentos de História e Educação do Campus Central e Departamentos de História e Geografia e Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó; UERN – Departamentos de História de Assú e Mossoró e Departamento de Educação em Mossoró; UnP – Departamento de História.

1992b), dos PCN (BRASIL, 1998a; 1988b) e estimula a discussão sobre a relação entre o ensino de história e as identidades culturais.

No estado do Rio Grande do Norte, os professores e os alunos dos cinco cursos de história existentes no estado³⁹ têm marcado uma presença ainda muito tímida, por exemplo, na ANPUH⁴⁰, entidade principal de congregação dos profissionais da área. Mesmo assim, quando se fazem presentes, são motivados por temas relacionados com a produção historiográfica. É importante lembrar que, apesar da existência oficial da entidade em nível estadual, ela não tem tido uma atuação efetiva junto aos professores, seja no nível universitário, seja nos outros níveis de ensino⁴¹.

A pouca produção em torno do ensino de história e o envolvimento ainda pequeno dos professores em nível estadual nos fóruns específicos de história nos autorizam a afirmar que são poucas as inovações na história ensinada nas escolas. Não temos, no entanto, um diagnóstico sobre esse ensino que abranja o estado, inclusive com a preocupação de identificar possíveis propostas de ensino que incluam a história local em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. No que diz respeito à existência de propostas que incluam o local como componente significativo na construção do conhecimento histórico, a nossa experiência como professor, convivendo com profissionais da educação, dados coletados junto à sala de aula⁴², bem como a situação encontrada em Ceará-Mirim, permitem-nos afirmar que, caso existam, são poucas. Some-se a isso o fato de no Rio Grande do Norte a produção historiográfica numa perspectiva inovadora ser recente, como mostra o estudo de Rocha (2001), o que nos dá uma dimensão do desafio que têm pela frente aqueles que tomam para si como objeto de estudo o ensino da história local. Práticas pedagógicas nesse sentido, quando ocorrem, são frutos da iniciativa individual de alguma escola ou educador. Assumindo esse desafio, vejamos como a história local vem sendo trabalhada em escolas de 5ª a 8ª séries, no município de Ceará-Mirim, pelos professores que colaboraram com este estudo.

³⁹ Existem cinco cursos de história no estado do Rio Grande do Norte, distribuídos da seguinte forma: dois na UFRN (um no Campus Central de Natal e outro no CERES/Caicó); dois na UERN (um no Campus Universitário Central/Mossoró e outro no Campus de Assú); e um na Universidade Potiguar, em Natal.

⁴⁰ Essa constatação justifica o fato de a ANPUH/RN ter realizado o seu primeiro encontro estadual somente em maio do ano de 2004.

⁴¹ Ver Rocha (2001, p. 121) e dados coletados pelo próprio autor desta tese.

⁴² Pesquisa aplicada nos dias 1º e 02 de agosto de 2002, em turmas do Curso de História da UnP, conforme já nos referimos ao discorrermos sobre o campo empírico. Ver Anexo D.

4.2 OS PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL: CEARÁ-MIRIM NA SALA DE AULA

Em Ceará-Mirim, a história do município está contemplada, formalmente, na estrutura curricular das escolas de 1ª a 4ª séries e, pela iniciativa individual de professores, nas demais séries do ensino fundamental.

Oficialmente, o ensino fundamental nas escolas estaduais e municipais localizadas em Ceará-Mirim conta com a Proposta Curricular de 1992. No entanto, esse instrumento tornou-se “letra morta”. Além disso, não existe qualquer outra proposta curricular que se coloque como referência ao trabalho desenvolvido pelos professores. Informações da Subcoordenadoria de Ensino Fundamental (SUEF)⁴³, órgão da SECD, indicam que os professores são orientados, através dos *Parâmetros em Ação*, a desenvolverem suas atividades escolares de acordo com as diretrizes estabelecidas nos PCN.

Formalmente, o ensino da história local, entendida como a história do município, não está contemplada nos programas curriculares das 5ª e 8ª séries nem do estado, nem do município de Ceará-Mirim. A proposta curricular de 2006, determinada pelo estado para o ensino fundamental, ressalta que

Com base na Constituição do Rio Grande do Norte, Parágrafo 2º do Artigo 137 as escolas públicas do ensino fundamental deverão incluir, entre os componentes curriculares, o estudo da Cultura do Rio Grande do Norte, envolvendo noções básicas de Literatura, Artes Plásticas e Folclore do Estado. Cabe ao ensino fundamental trabalhar estes conteúdos obrigatoriamente em História e Geografia e de forma interdisciplinar nos demais componentes curriculares (RIO GRANDE DO NORTE, 2006a).

Nas escolas públicas do ensino médio, cuja responsabilidade é do poder público estadual, a proposta inclui as disciplinas *Economia do Rio Grande do Norte* e *Cultura do Rio Grande do Norte* integrando a sua parte diversificada. A inclusão não foi suficiente, porém, para torná-las, de fato, disciplinas autônomas. A recomendação da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM) é que a primeira seja trabalhada no conteúdo de Geografia e a segunda, no de História. Ou seja, na prática, elas não se configuram como disciplinas autônomas como prevê a resolução. As informações dão conta de que os professores, no geral,

⁴³ Durante o ano de 2005 e o início de 2006, estivemos aproximadamente sete vezes na SECD, principalmente na SUEF e na SUEM em busca de informações acerca da relação que a instituição mantém com os estabelecimentos de ensino e os professores. Pelo mesmo motivo, estivemos várias vezes na 4ª DIREC, em Ceará-Mirim.

têm apresentado dificuldade em trabalhar com essas disciplinas por alegarem a falta de material (livros, por exemplo) que o auxiliem na abordagem dos conteúdos, o que motivou a Secretaria a estimular a produção de material didático que atendesse aos professores. O resultado ocorreu em 2002, com a publicação do livro de FELIPE e CARVALHO (2002), acerca da economia do Rio Grande do Norte⁴⁴.

Mesmo com as ressalvas acima sobre a inexistência de um instrumento formal que determine a abordagem da história do município em turmas de 5ª a 8ª séries, ela vem sendo contemplada pelos três professores de Ceará-Mirim. Eles afirmaram participar de encontros periódicos em suas respectivas escolas com o objetivo de planejar as atividades escolares. De acordo com Mateus, Rui e Alberto, nesses momentos, questões como conteúdos e estratégias de ensino são definidos. Ou seja, há uma certa autonomia quando da definição daquilo que será trabalhado em sala de aula. Esse sentimento é compartilhado por todos os professores e é extensivo a todas as escolas em que atuam, inclusive as particulares.

4.2.1 As escolhas dos conteúdos e das fontes

Com relação à escolha dos conteúdos ministrados, os professores demonstraram que não apenas trabalham temáticas da história local em suas aulas, mas que a consideram importante e necessária. Admitem, no entanto, que a abordagem não é feita de forma sistemática, acontecendo em duas situações diferentes: no período comemorativo ao aniversário do município, ou seja, na semana que culmina com o dia 30 de julho, e, eventualmente, a partir da exposição dos conteúdos referentes à história do Brasil e à história geral. Vejamos os depoimentos dos professores Mateus e Rui:

[...] Eu vou enfatizar a história local na semana do município, é onde o aluno vai ter mais subsídios da história local é na semana do município. Nos demais períodos durante o ano letivo, ele [o aluno] vai ver muito pouco, a não ser quando eu estou fazendo uma discussão de outro tema que eu vejo que, isso a respeito da economia, isso a respeito da sociedade, isso a respeito da cultura, da história local, aí você insere a história local com algum comentário naquele momento, mas se enfatiza mais na semana do município. Por que na semana do município? Por que é um momento em que toda a cidade pára pra refletir,

⁴⁴ FELIPE, Alves José Lacerda; CARVALHO, Edílson Alves de. *Economia do Rio Grande do Norte: estudo geohistórico e econômico*. Ensino Médio. João Pessoa: Grafset, 2002.

fazer as reflexões a respeito do município. Por isso que é mais na semana do município [...] Então eu vejo que hoje falta muito, dentro de Ceará-Mirim, a questão de um trabalho, poderíamos até dizer assim, didático, que viesse a favorecer, que viesse a ajudar nas discussões a respeito da cidade. Porque muitas vezes, quando o professor vai discutir a história de Ceará-Mirim, praticamente parece que ele só discute na semana do município. Quer dizer, 30 de julho é o aniversário de Ceará-Mirim, então na semana que antecede o 30 de julho, então todas as escolas se voltam para trabalhar a origem de Ceará-Mirim, como se deu a formação da cidade, o processo de ocupação. Então fica uma coisa meio restrita a apenas aquele período. Então seria necessário que o trabalho fosse voltado para se discutir Ceará-Mirim durante o ano todo; não só naquela semana que comemora o aniversário da cidade (MATEUS, 2002).

Como a gente trabalha o contexto da história do Brasil, eu procuro trazer discussões, e essas discussões eu as trago para a realidade deles, essa realidade local que eu procuro trabalhar com eles é no seguinte sentido: qual o significado daquele acontecimento para hoje no dia-a-dia que você faz parte dentro desse município, eu procuro mostrar também para eles que antes de partir para uma história mais geral vamos olhar os aspectos da história local, de que maneira ela está inserida num contexto de uma história mais abrangente, da história do Brasil, da história mundial, agora claro que, constantemente, eu não tenho esse trabalho de estar abordando independente da disciplina, mas na medida do possível que eu vejo que é necessário trazer uma discussão e, claro, dependendo do assunto eu procuro inserir sim, principalmente quando você trabalha a questão do Brasil colonial, o Brasil república, então eu procuro trazer algumas discussões de acordo com o assunto. Um assunto mais sistematizado ainda não tenho e o que veio a me motivar a estudar ainda mais a história local foi justamente esse trabalho que foi colocado agora, que vai ser desenvolvido a partir desse ano, que você vê a importância para que o aluno veja que não se estuda o ensino de história a partir apenas da história do Brasil, da história geral, mas se parte também do local em que ele está inserido e que a gente tem que ter essas discussões que permeiam as aulas (RUI, 2004).

Esses depoimentos têm pelo menos dois pontos em comum: primeiro, o fato de os professores trabalharem a história local de forma fragmentada, eventualmente, “inserindo-a” sempre sob uma perspectiva macro. Segundo, um certo reconhecimento de que deveriam trabalhar de forma diferente, ao expressarem o desejo de trabalhar de forma sistemática (RUI, 2004) ou durante todo o ano (MATEUS, 2002) e não apenas durante a Semana do Município e nas eventualidades.

A abordagem eventual e de forma fragmentada não diz respeito apenas a esses professores e não é exclusividade das escolas de Ceará-Mirim. Acreditamos ser algo

sintomático do que acontece em muitos outros lugares nos quais os professores trabalham com a história local⁴⁵.

A referência à história local quase exclusivamente na Semana do Município ou sua inserção de forma eventual, quando da abordagem da história nacional ou geral, demonstra o lugar que ocupa essa história em relação às inovações teórico-metodológicas expostas ao longo deste trabalho. Na verdade, se formos considerar esse critério, podemos afirmar que essa forma de se conceber e fazer a história está distante das abordagens inovadoras destacadas neste trabalho. Entendemos estar aí implícita uma concepção de história associada ao fato isolado, como algo que deve ser lembrado de forma eventual, submisso a uma data comemorativa.

O depoimento do professor Alberto assume um sentido diferente dos anteriores. Alegando não buscar se apegar muito aos livros didáticos, utilizando-os apenas como subsídios e ao mesmo tempo não poder “sair daquilo que está delimitado”, procura sempre “[...] conhecer a história local, para, daí, partirmos para uma abrangência maior. E nesta história local inclui-se a história de Ceará-Mirim, bem como a história do Rio Grande do Norte (ALBERTO, 2002). O entendimento do professor parece estar ligado à idéia dos *círculos concêntricos*, segundo a qual os conteúdos devem ser trabalhados considerando primeiramente os espaços mais próximos do aluno e vai se ampliando progressivamente.

Com relação à escolha das fontes, e como a história de Ceará-Mirim não está contemplada em livros didáticos, cabe sobretudo aos professores a responsabilidade de selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Isso poderia ser percebido como algo positivo, uma vez que dessa forma restitui-se a eles a decisão de escolha propriamente dita. No entanto, a impressão que nos causa, a partir dos depoimentos, é de que falta algo, pois não há material “sistematizado”, ou seja, livros didáticos, que contemplem os conteúdos da história local.

Essa lacuna é preenchida, parcialmente, pela organização de uma “apostila”, por parte da Secretaria Municipal de Educação. Esse material fica à disposição, na Biblioteca Municipal, dos alunos das escolas do município, para auxiliá-los em suas atividades escolares. É a estratégia que as autoridades municipais têm encontrado para suprir a lacuna deixada pelas editoras que não têm interesse nesse tipo de clientela, numericamente pequena, para

⁴⁵ Em uma pesquisa com duas turmas do Curso de História da Universidade Potiguar, com alunos-professores provenientes de diversos municípios do estado do Rio Grande do Norte, nos dias 1º e 02 de agosto de 2002, a grande maioria dos alunos entrevistados respondeu que as atividades escolares envolvendo a história do local são relacionadas com a emancipação do município. Ver estudos de Rocha (2001) e Barbosa (2005).

atrair o interesse do mercado editorial. Barbosa encontra a mesma estratégia na Paraíba, estado vizinho. Para ela,

Não é incomum nos municípios a apresentação de material didático sobre a história local – em geral apostilas, com um viés muitas vezes bairrista, no qual se menospreza o que *não é do local*, superestima-se a história oficial que destaca *cidadãos ilustres* e que aborda a cultura circunscrita à folclorização exacerbada expressa com datas comemorativas e, cuja concepção de local se expressa como um espaço desarticulado de quaisquer outros (BARBOSA, 2005, 106-107).

A descrição da pesquisadora guarda muita semelhança com a *apostila* adotada em Ceará-Mirim, o que sugere que esse tipo de história local lida com especificidades que são próprias a esse tipo de prática histórica e que requer o emprego de estratégias teórico-metodológicas específicas. Dentre elas, exige-se uma certa desenvoltura no trato com as fontes históricas, questão, aliás, sempre presente nas falas dos professores. É unânime entre eles a afirmação de que a escassez de fontes históricas dificulta o ensino da história de Ceará-Mirim. Segundo professor Alberto,

No que se diz respeito à história de Ceará-Mirim, nós temos uma grande dificuldade com essas fontes de consulta em virtude, primeiro, da distância, porque boa parte dessas fontes, no que diz respeito às fontes primárias, elas estão distantes do nosso território, do nosso meio, nossa região. O que nos resta são apenas os livros memoriais. Além desses livros memoriais, é bom a gente começar a usar, bem como as imagens, como os relatos orais, as instituições orais, eu acho que é muito salutar para o nosso entendimento. Então essas são as fontes que eu uso dentro da nossa história local, muito embora ela se torne um pouco prejudicada pela ausência das fontes primárias, como eu falei requer tempo e dinheiro pela distância, porque boa parte se encontra em Recife. No que diz respeito aos documentos territoriais, existe em Ceará-Mirim uma grande rejeição quanto à liberação desses documentos, o que faz por onde o nosso entendimento da nossa história, ela fique um pouco prejudicada. Por outro lado a Igreja também, ela se prende a fornecer alguns dados, alguns documentos, e o poder público, quando se diz respeito à Câmara municipal também não colabora, então a gente fica preso apenas a esses documentos, aos livros memoriais que estão aí publicados, bem como aos relatos orais, então isso impede de realizar um trabalho melhor no que diz respeito à nossa história local (ALBERTO, 2004).

Alegando dificuldade no acesso às fontes primárias, os professores optam por trabalhar principalmente com os livros de memórias. Segundo Alberto, muitas dessas fontes não se encontram no município, mas em Natal e Recife, o que, por si só, dificulta o seu acesso. No entanto, as que se encontram no município tornam-se muitas vezes inacessíveis devido à falta de colaboração por parte daqueles que detêm a sua guarda. Aliás, essa realidade é comum a outros pesquisadores e professores que tratam do tema. Amado (1990) chama a atenção para o fato de os poderosos locais fazerem de tudo para se apropriarem dos documentos como se fossem verdadeiros *donos*. Essa situação, segundo os professores, leva-os à utilização basicamente dos escritos de historiadores diletantes e dos livros de memorialistas.

Os professores, não obstante usarem esses livros como fontes principais, também registram o uso de outros recursos didáticos, como imagens, jornais, relatos orais, embora admitam utilizá-los esporadicamente. No entanto, a riqueza oferecida pelas inúmeras fontes que o município dispõe, e que podem ser utilizadas como recursos de aprendizagem junto aos alunos, é bem maior do que o explorado.

Nesse sentido, destacamos o pensamento dos *annalistes* que, ao estenderem o território de atuação do historiador através da sua aproximação com outras áreas do conhecimento, ampliaram a noção de documento, passando a considerar “[...] tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 1978, p. 98). Assim sendo, o documento é concebido não apenas como a escrita, mas todo vestígio deixado pelo homem de forma voluntária ou não, seja algo figurado, sonoro, imagético, seja de qualquer outra natureza. A fonte histórica é compreendida como uma representação de um passado, portadora de uma determinada historicidade e que não pode ser confundida com a própria história. As fontes, no entanto, não são úteis apenas para aqueles que escrevem a história, mas também para os que ensinam.

Aliás, uma das características da história local é a abundância e a diversidade de suas fontes. As fontes escritas, principalmente as oficiais, muitas vezes não estão ao alcance do pesquisador. Em compensação, este encontra aos seus olhos, pés e mãos um diversificado material à espera de interpretação. Eles têm diante de si o desafio de trabalhar com as fontes que lhes estão disponíveis, não as desejáveis. Ao professor caberá saber fazer as perguntas apropriadas para responder aos desafios que tem diante de si.

O professor pode obter as informações de que tanto precisa diretamente das fontes primárias, como a arquitetura, utensílios, depoimentos orais, fotografias, ou de fontes

secundárias, como as publicações dos memorialistas, os documentos escritos e produzidos a partir de instituições públicas ou privadas, bem como de particulares. Na verdade, é inerente a uma nova história local o trabalho a partir da diversidade de fontes, permitindo, muitas vezes, aos envolvidos uma interação com quem as produziu, seja uma pessoa seja uma entidade.

Ceará-Mirim é particularmente interessante, pois além de apresentar muitas fontes comuns a outros municípios, destaca-se pela variedade de fontes escritas como memórias, poesias, ficções e uma relativa riqueza arquitetônica. Além dessas possibilidades, o município também oferece a oportunidade de se trabalhar com os muitos mitos e lendas criados pela população local.

No entanto, é unânime a procura por “documentos”, “material sistematizado”, o que significa dizer falta de conteúdo organizado didaticamente, com o objetivo de ser trabalhado em sala de aula pelo professor, como mostra a declaração do professor Rui (2004):

Não existe de fato um trabalho científico que venha realmente a trazer discussões acerca dos acontecimentos, dos fatos da história municipal atrelada a um contexto mais amplo. Você vê sempre um contexto amplo, mas o contexto local acaba ficando resumido, restrito, e deveria ter um aprofundamento maior a respeito disso para que antes de você conhecer algo profundo, abrangente, você tivesse que partir do seu contexto, da sua realidade. Eu acho que isto seria fundamental: os municípios investirem nisso. Você procurar produzir um material próprio, seu, e daí você atrelar aos demais. Eu vejo muito por esse lado.

Professor Mateus (2004) demonstra essa mesma preocupação quando afirma que “[...] a grande conquista era exatamente ter um bom material a respeito dessa história local para que pudesse ter aí um mecanismo de preparação para uma boa discussão em sala de aula e colocar isso constantemente em discussão”

Percebe-se que os professores clamam por “material” que venha “trazer discussões” acerca dos acontecimentos ou que possa ter um mecanismo de preparação para uma boa discussão em sala de aula, quando esse papel deveria ser assumido por eles mesmos. Aqui se apresenta com toda a clareza o desejo por recursos semelhantes ao livro didático. Esse ponto coincide com a posição de Mateus (2004) posta no capítulo anterior ao mostrar que o livro didático é o “companheiro” dos alunos. Nesse caso, o *material didático* serviria de guia para os professores.

Segundo Samuel, o historiador não pode ignorar as fontes escritas, se elas existem, mas não deixará de procurar outras fontes na ausência daquelas. Ele chama a atenção para o fato de que “[...] os melhores documentos locais, em poucas palavras, serão freqüentemente encontrados não na biblioteca ou no arquivo, mas nas casas” (SAMUEL, 1990, p. 232).

As fontes usadas como recursos de aprendizagem no ensino da história de Ceará-Mirim são quase exclusivamente as escritas, sendo feitas algumas referências ao uso de imagens e aos relatos orais. Se a ausência de documentos tem sido apontada como uma das dificuldades para o exercício do ofício de professor, talvez isso se deva a uma questão conceitual com relação ao que seja documento e aos usos que dele se pode fazer. A manipulação das fontes históricas, principalmente das não escritas, se constitui em um dos grandes desafios para os historiadores. Segundo Le Goff (1992, p.24),

Os maiores problemas para os novos historiadores são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais.

O acesso ao documento é uma condição necessária para que os historiadores e professores possam construir suas interpretações sobre o objeto que está sendo estudado. No entanto, partilhamos da idéia de que as fontes não refletem a realidade dos fatos, não devendo ser encaradas como portadoras de verdades absolutas. Elas oferecem a alunos e professores a abertura para que diferentes interpretações possam surgir a partir de uma determinada situação de ensino, pois entendemos que não se deve trabalhar com a preocupação de que todos devem convergir para uma única concepção do que pode representar um determinado documento. Ao contrário, as leituras dos documentos são válidas por possibilitarem aos indivíduos a construção de interpretações próprias.

Nesse sentido, é interessante observar um trecho dos PCN (BRASIL, 1997, p. 79), segundo os quais a grande maioria dos documentos

[...] não foi produzida com a intenção de registrar para a posteridade como era a vida em uma determinada época; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais. Os documentos devem ser vistos como obras humanas que registram, de modo fragmentado,

pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas, estudados tanto na sua dimensão material (elementos recriados da natureza, formas, tamanhos, técnicas empregadas), como na sua dimensão abstrata e simbólica (linguagens, usos, sentidos, mensagens, discursos).

Como mostramos no segundo capítulo, o entendimento de que qualquer vestígio humano pode se transformar em uma fonte histórica importante teve início nas primeiras décadas do século XX e ganhou legitimidade cada vez maior com as inovações teórico-metodológicas da história a partir da década de 1970. Desde então, novas concepções de ensino passaram a ver a produção do conhecimento como uma aspiração a ser perseguida pelo professor, o qual deve criar situações em classe para que isso venha a se tornar realidade. O documento nesse caso é um recurso que, se bem abordado, pode estimular a observação e a reflexão de alunos e professores. Ou seja, as fontes não falam por si mesmas, mas ao serem problematizadas poderão contribuir para que professores e alunos, de forma interativa, possam construir sentidos para a história. Retornamos às palavras de Samuel (1990, p. 238) para quem,

Um projeto de História local, no entanto, pode gerar seus próprios arquivos e fontes, assim como usar aqueles que já foram depositados ou aglomerados nos arquivos públicos, e o historiador, mesmo que não tenha a intenção, irá, em breve, ver-se como guarda de todos os tipos de miscelânea. Documentos aparecerão nos locais mais improváveis, uma vez que você começa a procurá-los, e o historiador que se aventura fora da biblioteca pode usar todo tipo de outra evidência. Ele terá acesso privilegiado às redes de informação que dependem da amizade e da palavra falada, às fontes não-classificadas que estão guardadas como reservas e aos homens e mulheres que são documentos ambulantes, testemunhos vivos do passado. Ele pode acrescentar, à palavra escrita, a falada, e invocar a evidência visual do ambiente, a iconografia e ruínas domésticas.

Nesse sentido, uma proposta que inclua as temáticas locais como conteúdos escolares necessita, além de utilizar os arquivos públicos e particulares, criar os seus próprios. A história local, enquanto princípio metodológico, possibilita o uso de fontes convencionais. Ceará-Mirim é particularmente rica nesse aspecto. Uma breve caminhada pelas ruas da cidade seria suficiente para percebermos, de imediato, as mudanças e as permanências resultantes das ações humanas. Estas se manifestam das mais variadas formas: nos traçados das ruas antigas e

novas, nos grupos étnicos que ainda hoje trazem consigo as marcas do isolamento ao qual tiveram que se submeter para sobreviver diante de outros agrupamentos humanos, no afastamento dos locais mais habitados, nas festas e nas danças antigas relacionadas com a história de grupos específicos, entre outras. Um outro elemento importante é a toponímia local – seja do espaço urbano, seja do espaço rural – que, muitas vezes, se constitui em uma marca importante no processo de identificação das pessoas.

Essa diversidade não pode ser ignorada pela escola, sobretudo por aqueles que ensinam a história. A ela, escola, cabe a função de criar as condições necessárias para que as novas gerações se apropriem de instrumentos que lhes permitam fazer múltiplas leituras do ambiente vivido.

4.2.2 As dificuldades com o ensino de história local

Ao se referirem ao tipo de história local comumente ensinada nas escolas de Ceará-Mirim, os professores descreveram-na de forma mais ou menos semelhante, conforme podemos conferir nos depoimentos a seguir:

[...] a história de Ceará-Mirim é muito trabalhada no sentido de enaltecer valores que apenas trabalhem a questão da classe aristocrática da cidade, já que foi uma cidade que teve como principal atividade econômica o açúcar, a produção açucareira, que fez daqui uma cidade de referencial no RN, uma das grandes cidades produtoras do açúcar. E ao longo da bibliografia, o que eu percebo é o seguinte: são meras informações, não há um trabalho crítico que procure avaliar a inserção de Ceará-Mirim em um contexto maior da história do RN. Desde o período colonial, o período do império, a participação política do Vale do Ceará-Mirim na política norte-rio-grandense tem nomes. Se assim nomes, mas que não se trabalha, não se contextualiza a ação dessas pessoas, não é um trabalho crítico. Apenas informações que fazem meramente enaltecer essas figuras. Existe só aquela história meramente informativa e enaltecedora e não um trabalho crítico que avalie esse processo histórico. E com relação a isso, como nós discutimos agora no início, o que eu pude perceber é que não há uma proposta realmente, um trabalho que tenha uma pesquisa aprofundada a respeito da compreensão histórica do Vale do Ceará-Mirim. E eu creio que se deve começar, a partir daí, a realizar-se trabalhos que venham a trazer uma compreensão maior. Agora, ultimamente, nós tivemos a comemoração de mais um ano de emancipação política do município, foram 144 anos. E o que se ressalta sempre nas escolas é o que? Ceará-Mirim é a cidade dos grandes engenhos. E sempre aquela coisa repetitiva, as crianças toda vida têm aquela mesma informação, aquelas mesmas figuras, aquele mesmo discurso e colocam Ceará-Mirim como aquela cidade que produziu

açúcar, uma cidade grandiosa, uma cidade maravilhosa; mas não há o processo analítico, não se tem uma contextualização dessa história. Isso da sua trajetória desde o comecinho da colonização do RN e passando pela fase atual. Hoje Ceará-Mirim, como eu posso perceber, é uma cidade parada no tempo. Eu percebo dessa maneira, não há uma produção histórica de fato, que contextualize o processo histórico de Ceará-Mirim e que isso deve ser considerado. Ceará-Mirim tem muita coisa a ser trabalhada e, com isso, deve-se ter essa iniciativa, não só por parte das pessoas que estão envolvidas ou têm formação em história, mas também, buscar através da formação estudantil levar os alunos, dentro de suas próprias escolas, a realizarem trabalhos que busquem, que resgatem isso e que não apenas gere uma mera repetição do conhecimento histórico que nós temos aqui. É basicamente isso aí (RUI, 2002).

A história de Ceará-Mirim está moldada praticamente a uma aristocracia canavieira, praticamente final do século XVIII, século XIX, praticamente a um período do século XX e o aluno, em si, ele já vem com alguns elementos a respeito da história de Ceará-Mirim. E com isso se tenta, geralmente no período em que se comemora o aniversário da cidade, trabalhar um pouco essa discussão: a origem da cidade de Ceará-Mirim, o processo que se deu a formação da cidade, a sociedade os primeiros momentos, a sociedade no cotidiano de formação da cidade, a importância do açúcar durante o processo de construção, em si, da cidade. Então todos esses elementos eu poderia citar como sendo elementos significativos a serem discutidos em sala de aula a respeito do que poderíamos chamar a cidade de Ceará-Mirim e com isso o aluno já tem algumas contribuições e que muitas vezes ele ajuda o professor nessa discussão, ou seja, o aluno não está alheio, o aluno não está tão distante do que poderia ser a cidade de Ceará-Mirim. Porque muitas vezes, quando se faz essa discussão, alguns elementos eles tentam colocar pra que o professor, junto com o que ele preparou pra sua discussão, possa encabeçar uma discussão que prolongue, vamos dizer assim, todo desenrolar, não só daquela semana quando o professor realiza as discussões, mas também no seu cotidiano. E o professor muitas vezes pode fazer isso quando está trabalhando determinada temática, dentro do conteúdo que ele achou significativo a respeito de Ceará-Mirim (MATEUS, 2002).

Ela tem seu marco atrelado à cultura canavieira. E essa sua história nós podemos até considerar uma história um pouco tardia; uma vez que seu primeiro engenho só veio ser desenvolvido a partir de 1864, engenho carnaubal. Chegando, em seu período áureo, a possuir 44 engenhos. Ceará-Mirim tem um pouco de sua história retardada em função de ela está, no primeiro momento, atrelada ao município de Extremoz. Então isso daí fez por onde Ceará-Mirim não tivesse um contexto maior em termos históricos, no período que antecede 1864 (ALBERTO, 2002).

Ao se pronunciarem acerca da forma como trabalham a história local, os professores assumem um tom crítico à maneira usual utilizada de se abordar tal história. No entanto, ao se reportarem às suas formas de ensino, demonstram uma certa dificuldade em inovar. A começar pelos critérios de escolha e distribuição dos conteúdos, que seguem a versão

tradicional da história do Brasil, perpetuada em muitas versões assumidas pelos livros didáticos, inclusive os adotados por eles: os primeiros habitantes (os índios), a chegada do branco e o desbravamento, o povoamento, a emancipação, o início de produção de açúcar e o seu posterior declínio, e os dias atuais. Quando não abordada na Semana do Município, a história local se apresenta de forma eventual, seguindo a disposição das temáticas da história do Brasil ou da história geral.

Com relação aos conteúdos da história local trabalhados, eles se expressam a partir do que eles chamam de aspectos econômico, social, político e cultural. Essa divisão segue os conteúdos de história do Brasil e história geral trabalhados pelos professores, configurando-se assim uma espécie de transposição daquele modelo para o ensino de história do município.

No capítulo anterior, vimos que a história do Brasil apareceu, por muito tempo, em obras historiográficas ou nos livros didáticos, como apêndice da história universal. A história de Ceará-Mirim aparece nas falas dos professores, às vezes de forma atrelada à história brasileira que, por sua vez, é determinada pela lógica de setores do capital europeu, especificamente do capital inglês que durante toda a metade do século XIX incentivou e financiou a produção do açúcar de cana no Nordeste brasileiro. Essa história, portanto, é determinada previamente por fatores externos, cabendo aos agentes internos um campo de atuação restrito à cidade, ao Vale e, por vezes, à província. Essa determinação da economia local em relação aos fatores externos, ao que parece, é transposta para a relação que se estabelece entre, de um lado, as histórias do Brasil e geral e, do outro, a história local. Daí por que as temáticas locais aparecem ora isoladamente na Semana do Município, ora “inseridas” de acordo com a exposição dos conteúdos de história do Brasil e história geral. Ou seja, há uma valorização dos conteúdos dessas histórias nas quais o local “se encaixa” ou “se insere”, ou não, de acordo com a temática. Se houver coincidência entre os temas, a história local será citada, se não, ficará de fora ou será trabalhada em uma outra oportunidade. Não se trabalha com a perspectiva de a realidade ser condicionada por forças internas e externas que compõem os grupos sociais. Dessa forma, por exemplo, a adoção do trabalho escravo não é algo que se explica apenas pelas atitudes dos senhores locais, nem tampouco pode ser explicada pelo fato de se adotar essa forma de trabalho em outras regiões produtoras do açúcar.

Ao detalharem os temas que possivelmente poderão ser trabalhados a partir de cada uma dessas áreas, os professores deixam transparecer uma concepção de história comprometida com visões macro e compartimentadas, ora discutindo a cultura, ora a economia, ora o social e a política. Colocam a necessidade de se ressaltar as diferenças

existentes na sociedade local, elegendo um período para a formação dessas diferenças, geralmente o período colonial, para a sociedade brasileira, o final do período imperial e início do republicano, para a sociedade local, pois é aí que se dá a criação da municipalidade.

Como podemos perceber, a Ceará-Mirim canavieira, faustosa e aristocrática praticamente monopoliza as atenções dos professores. É preciso ressaltar, no entanto, que nas falas dos professores predomina um certo questionamento quanto às formas pelas quais são tratadas essas temáticas, principalmente pelos memorialistas. Ou seja, há um sentimento por parte desses professores de mostrar o “outro lado” da história.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos professores com relação ao ensino da história local, o destaque maior é para a inexistência do livro didático. Isso talvez explique a grande necessidade de material didático, de estudo sistematizado “que se preocupe em identificar elementos da história local”, conforme o depoimento do professor Rui a seguir transcrito:

Eu vejo que a grande dificuldade está em primeiro, não ter um estudo sistematizado, não ter pesquisas mais profundas, não ter um material próprio, hoje você já tem em relação a cultura e economia do RN, mas em relação a cultura e economia local dos municípios você não tem isso. Você trata dos municípios de maneira superficial, os livros abordam, mas um trabalho que se preocupe em identificar elementos da história local, da economia local, e que o aluno tenha acesso a esse material para que ele possa ler, interpretar e discutir, não. Temos aí, agora, recentemente, o relatório do IDEMA que traz dados atualizados do município, população, atividades econômicas, distribuição de renda, mas o que eu digo assim, um livro, um material que venha a abordar realmente a história do município, a dinâmica histórica desse município, o sentido desse município ao longo de sua trajetória, e esse significado para o aluno ao entrar em contato com esse material. E também há o problema da conservação de boa parte da documentação, que você não tem acesso, muitas pessoas que têm ficam com o material restrito e não por uma questão de má vontade, mas você percebe que tem certo receio em querer divulgar, achando que você vai querer se apropriar, não sei, não é querendo aqui julgar, mas dificulta por isso, pela falta desse conteúdo a mais, desse material, que seria importante (RUI, 2004).

O desejo expresso pelas palavras do professor Rui de se ter um material próprio e “um trabalho que se preocupe em identificar elementos da história local” reforça a idéia da necessidade de se trabalhar na perspectiva da construção da autonomia intelectual docente que lhe possibilite selecionar os conteúdos e procedimentos de ensino, sem que fique à espera de alguém que possa assumir esse papel. Isso requer uma formação que contemple conhecimentos de natureza epistemológica, historiográfica e pedagógica. Percebe-se aqui a

necessidade de os professores ampliarem seu campo de atuação, o que implica a necessidade de eles se envolverem em práticas investigativas, conseqüentemente, e na manipulação das fontes, conforme nos referimos anteriormente. Muito embora entendamos que essa situação não está restrita aos professores de Ceará-Mirim, Manique e Proença (1994, p. 6), ao se referirem a Portugal, advertem para o fato de que

O estudo da história local coloca, no entanto, problemas de ordem científica e pedagógico-didática. Desde logo, o facto de a tradição historiográfica ter privilegiado as temáticas nacionais, sendo muito recentes as práticas investigativas incidentes em fenômenos de âmbito local e regional. O desconhecimento da história de uma localidade ou região condiciona a prática letiva do professor que deseje orientar os alunos para o seu estudo. A investigação é, regra geral, o único caminho a percorrer por docentes e estudantes que desejem conhecer melhor o meio envolvente da Escola [...].

Uma outra dificuldade destacada pelos professores diz respeito à atitude do aluno diante dos conteúdos trabalhados, o que demonstra a já convencional insatisfação, por parte dos docentes, de o estudante encarar a disciplina como algo que se decora. Na verdade, eles desejam como alternativa uma postura crítica, conforme evidencia-se no depoimento transcrito abaixo:

As dificuldades, muitas vezes, que me levam, como professor, a trabalhar a disciplina de história, elas se dão exatamente no momento em que eu pego uma turma condicionada, seria um termo que eu nem gosto muito de usar, a acreditar que aquela disciplina é decorativa. E que a partir daquele momento, eu tento cortar, eu tento tirar, essa memorização que muitas vezes vem alimentando os nossos alunos durante muitos anos. Então o que é que eu faço? Trabalhar com a questão espontânea, de uma discussão que possa levar para uma criticidade e que essa criticidade possa construí-lo no seu cotidiano, como sendo um indivíduo coerente com a prática de vida, coerente com as dificuldades; mas que no entanto ele vai tentar buscar elementos através da consciência que ele procurou adquirir durante o processo de conhecimento (MATEUS, 2002).

Os professores demonstram preocupação com a ausência de estudos sobre a realidade do aluno. Mas eles próprios têm dificuldade em contemplar as temáticas locais como

conteúdo de 5^a a 8^a séries. Fica patente a necessidade de os professores se fundamentarem teoricamente para desfrutarem da riqueza das fontes disponíveis no âmbito do município.

Portanto, a história local se faz presente nos conteúdos escolares das escolas de Ceará-Mirim. Ela apresenta-se, porém, influenciada por uma concepção de história que dificulta a sua inclusão como componente curricular no mesmo nível das temáticas de abrangência nacional ou mundial.

Não obstante essas observações, identificamos pontos que expressam atitudes inovadoras por parte dos professores, como, por exemplo, usarem os recursos da memória e da literatura para estabelecer um diálogo com o ensino da história. É o que podemos perceber no depoimento a seguir do professor Rui que se utiliza dos escritos de um memorialista ceará-mirinese e trabalha no sentido de desconstruir o discurso aí presente:

[...] eu trabalho a literatura buscando analisar aspectos históricos, mas sempre buscando alertar os alunos de que aqueles aspectos que nos estamos trabalhando ali são aspectos que fazem parte de um grupo, de uma sociedade, é uma reprodução de uma mentalidade de uma época e que aquilo é apenas um determinado seguimento, então nós não estamos vendo a história como um todo, nós estamos vendo parte dessa história e a partir dessa parte da história nós estamos procurando novas discussões que venham incrementar esse conhecimento com base na história de outros grupos porque a sociedade do município, ela não é resumida só nesses tradicionais, embora essas obras falem de figuras populares, falem de acontecimentos locais, mas são frutos da reprodução de um grupo social, e eu faço questão de abordar isso com os alunos quando eles lêem e, agora que eu vou trabalhar com eles fragmentos desses livros [o professor faz referência à preparação de uma *apostila* a ser usada por seus alunos] que estão em processo de montagem com alguns capítulos de duas obras: *Imagens de Ceará-Mirim*, de Nilo Pereira e Oiteiro: *Memórias de Sinhá Moça*, de Madalena Antunes (RUI, 2004).

A questão posta pelo professor Rui é bastante pertinente, pois nas sociedades contemporâneas quase sempre os bens culturais mais bem preservados são provenientes de representantes dos setores econômica, política e socialmente favorecidos. Faz sentido, então, a escola questionar o porquê de o patrimônio dos economicamente desfavorecidos, seja material seja imaterial, não ser preservado. No Brasil, quase sempre os bens preservados estão vinculados à Igreja Católica, à administração pública ou aos grupos familiares que desfrutaram de boas condições econômicas, dependendo das políticas estabelecidas pelos que são escolhidos guardiões da memória.

Consideramos a memória um elemento importante junto à escola para o ensino em Ceará-Mirim. Primeiro, pelo fato de o trabalho com a memória já se constituir em uma prática entre os professores do local. Depois, pelo que ela representa hoje para o mundo contemporâneo, seja qual for a sua forma de expressão, coletiva ou individual.

Um olhar sobre a memória local de Ceará-Mirim poderá favorecer o espírito crítico por parte daqueles que constituem a comunidade escolar, uma vez que, ao não se identificar com os lugares já consagrados por essa memória, o aluno poderá refletir sobre a sua condição de pertença e a dos seus pares, o que abrirá possibilidades para novas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mim, a história é a soma de todas as histórias possíveis, uma coleção de misteres e de pontos de vista, de ontem, de hoje, de amanhã. O único erro seria escolher uma dessas histórias com exclusão das outras.

Braudel

A construção de novas formas de intervenção junto ao ensino de história é uma tarefa complexa e pressupõe o entendimento de aspectos relacionados com o conhecimento específico da área de história, mas também com o conhecimento referente a outras áreas. Depende, também, das inúmeras necessidades e compromissos aos quais as escolas estão condicionadas. Ou seja, a construção de propostas inovadoras, nas atuais condições da escola brasileira, passa pelo enfrentamento de desafios de duas ordens: uma externa, que tem a ver com as questões que envolvem a educação brasileira em geral e o poder público local ao qual a escola está ligada (legislação, financiamento, infra-estrutura, condições de trabalho, relações de poder, salários dos docentes, entre outras); outra interna, relacionada com as respostas advindas da organização escolar e da prática docente.

Este trabalho, não desprezando a importância dos desafios de ordem externa, deteve-se fundamentalmente nos de ordem interna, ou seja, da prática docente e da organização da história enquanto disciplina escolar, especificamente no que diz respeito ao compromisso profissional e à autonomia intelectual do professor de história. Entendemos que, por estruturarem o sentido que dão às coisas, as concepções possibilitam determinar o lugar de onde falam seus autores. Nesta pesquisa, preocupamo-nos com a história e os fatores que influenciam o seu ensino. Tomamos, então, as concepções de professores de história, no que se refere às suas opções paradigmáticas nos campos historiográfico e do ensino, como estratégias para identificarmos o lugar que a história local ocupa em suas práticas educativas. Isso, porém, não significa que as concepções, por si só, venham atender aos nossos objetivos. Necessário se faz que as questões com as quais nos preocupamos sejam compreendidas, tendo em vista fatores que interferem na forma de ser e pensar dos profissionais e do campo de conhecimento com os quais atuamos.

O cenário contemporâneo aponta para um momento histórico qualitativamente diferente do mundo moderno e, se esse argumento se sustenta, as estratégias de interpretação não podem ser as mesmas de épocas anteriores. Vivenciamos uma redefinição dos paradigmas de análise das sociedades atuais, e muitas afirmações tidas como verdades absolutas passam a ser repensadas. O descrédito com relação aos grandes relatos, com o seu caráter universalista e excludente, leva alguns a advogarem, como alternativa à negação dos grandes discursos sobre os quais se afirmaram as concepções históricas da modernidade, a favor do descentramento e da fragmentação. Isso tem provocado mudanças significativas no campo epistemológico, pois novos olhares põem em evidência o local e o específico e percebe-se uma maior preocupação em reconhecer as multiplicidades identitárias dos lugares e das pessoas. As mudanças teórico-epistemológicas impõem redefinições cujos desdobramentos se expressam nas formas de se escrever e se ensinar a história.

As principais correntes historiográficas modernas, os *Annales* das duas primeiras gerações e o marxismo (pelo menos na sua forma mais ortodoxa), com suas interpretações holísticas acerca dos fenômenos sociais, relegaram a um plano secundário muitos segmentos sociais que, com o tempo, passaram a reivindicar um lugar diferente na historiografia. Áreas consideradas até então periféricas ocupam hoje um lugar de destaque no campo da historiografia, como é o caso do imaginário e da cultura. Essas instâncias passaram a ser vistas como uma forma de expressão do real tanto quanto o econômico e o social. Há uma abertura da história a outros domínios do conhecimento como a antropologia, a etnografia, a literatura, permitindo cada vez mais a ampliação do campo de atuação do historiador. A historiografia contemporânea se caracteriza pela diversidade de abordagens, incorporando, por um lado, questões e temas anteriormente renegados, e, por outro, atribuindo novos significados a velhos objetos.

A história local, por exemplo, a partir da incorporação de novas fontes históricas e de novos objetos de estudo, ganha perspectiva diferente do modelo corográfico, inspirado no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Modelo cuja concepção de história era idealizada numa nação homogênea em que as províncias eram consideradas pela identificação que se estabelecia com o conjunto nacional, ignorando as suas especificidades. Uma história pretensamente totalizante, mas fortemente comprometida com as elites locais, perpassando a idéia de uma contribuição harmoniosa dos grupos sociais para a formação da sociedade e omitindo ou secundarizando elementos que pudessem levar à percepção das desigualdades e dos conflitos sociais presentes na sociedade brasileira.

A nova perspectiva acena, metodologicamente, com a possibilidade de diálogo entre diferentes níveis de observação. A história local não se contrapõe à geral nem muito menos à nacional, reconhece, no entanto, que a mudança da escala de observação produz diferentes efeitos de conhecimento. Dessa forma, os mecanismos locais da vida social, quando confrontados com os fenômenos em âmbito nacional ou mundial, podem se colocar como reveladores, apontando pontos de conexão ou não entre essas dimensões.

O local, elevado à condição de objeto de estudo, oferece novas perspectivas ao ensino de história, possibilitando um diálogo, de igual para igual, com outras formas de estudo, além de permitir vir à baila as especificidades e particularidades próprias de cada lugar.

Ferro (1989) ressalta que a história geral, oficial ou não, elimina diversos aspectos da vida das sociedades, entre os quais estão os acontecimentos locais. Por se entender que o desenrolar da história tem como referência um centro que lhe dá sentido, as histórias regional e local, consideradas como simples monografias, estariam distantes desse centro e, conseqüentemente, excluídas da grande história. A situação muda a partir da inversão de perspectiva em que a história local aparece como reveladora para a história geral. A história local consiste em mostrar o que é específico, singular, mas ao mesmo tempo possibilita o diálogo entre as dimensões micro e macro.

Essa nova forma de abordagem da história exige ferramentas de natureza teórico-metodológica especiais, pois a diversidade de fontes históricas disponíveis e a natureza das pesquisas (monográfica) com as quais o historiador vai trabalhar permitem responder a questionamentos que dificilmente poderiam ter respostas através das macroabordagens. As mudanças, no entanto, não estão circunscritas apenas à forma de escrever, mas também à de ensinar a história. A inclusão de temáticas locais no ensino de história exige o domínio de métodos e técnicas que possam orientar o uso das fontes disponíveis e a abordagem dos temas a serem explorados em sala de aula.

A renovação historiográfica das três últimas décadas tem contribuído de forma significativa para que o conhecimento histórico escolar seja repensado. A trajetória do ensino de história no Brasil registra permanências e mudanças pelas quais a disciplina tem passado. Ao ensino tradicional, tenta-se responder, a partir da década de 1980, com a redefinição dos conteúdos e das metodologias. No debate se faz presente a questão da relação entre os diferentes espaços institucionais (escola e universidade) e a hierarquia de competências entre os vários níveis do ensino quanto à produção e divulgação do conhecimento.

Esta pesquisa, de certa forma, teve um valor confirmatório e as conclusões em vários aspectos comprovam o que vem sendo diagnosticado na educação brasileira em geral e no ensino de história em particular.

A partir das concepções dos professores e das demais estratégias investigativas, constatamos que predomina entre eles a concepção de história enquanto processo linear como propósito de apreensão da realidade numa perspectiva global, conduzida a partir de grandes sínteses com tendência a uma visão determinista e uniformizadora das diferenças. Evidencia-se a forte influência de paradigmas historiográficos típicos da modernidade que, ao se nortearem por sistemas globais explicativos, tendem a secundarizar o específico e o particular. Reconhecemos essa forma de conceber a história como uma construção válida enquanto estratégia de explicação do real. No entanto, ela, por estar voltada para as grandes explicações, revela-se de certo modo inadequada, quando se tem o local como objeto de estudo.

Com relação ao ensino em Ceará-Mirim, constatamos que prevalece uma concepção de ensino com base na transposição didática dos conteúdos escolares. Estes, por sua vez, são determinados pelos livros didáticos, os quais se constituem na principal fonte de informação dos alunos. O que está prescrito nesses livros assume uma posição privilegiada, senão soberana, restando às temáticas locais um papel coadjuvante.

Não obstante os professores considerarem importante a inclusão de temáticas locais nos conteúdos escolares, e se entregarem com entusiasmo a essa tarefa, entendemos que ela não tem ocorrido numa perspectiva inovadora. As temáticas locais têm sido contempladas em duas situações de ensino distintas: no período comemorativo ao aniversário do município, ou seja, na semana que culmina com o dia 30 de julho de cada ano, e, eventualmente, a partir da exposição dos conteúdos referentes à história do Brasil e à história geral. Nos dois momentos, a concepção de ensino predominante conduz a visões excludentes: de um lado, o local é apresentado de forma isolada dos outros conteúdos, e, do outro, ele se insere de acordo com a pertinência do que está sendo trabalhado. Nessa perspectiva, um determinado espaço se sobrepõe ao outro.

Assim, a história ensinada em Ceará-Mirim traz implícita uma hierarquia valorativa em que as temáticas locais ou não são contempladas, ou aparecem de forma subjugadas à história geral e à história do Brasil. Essa constatação é preocupante por se configurar, dessa forma, uma relação hierárquica das problemáticas históricas.

Entendemos que as mudanças conjunturais e paradigmáticas das últimas décadas exigem novas atitudes por parte dos profissionais de história, sejam eles responsáveis pela escrita, sejam eles responsáveis pelo ensino.

A autonomia intelectual do professor, somada à sua autonomia político-pedagógica, constitui-se uma das condições necessárias à construção de propostas inovadoras no ensino, inclusive no que diz respeito à possibilidade de a história local vir a se colocar como uma possibilidade concreta nas escolas.

Os conteúdos da história local poderão ser significativos para alunos e professor, na medida em que, sendo selecionados em função de suas próprias escolhas e estratégias pedagógicas, possam estabelecer as articulações, de afinidade ou não, com outras dimensões, temporais e espaciais, necessárias à interpretação das questões com as quais estejam envolvidos. Nesse sentido, a história local poderá ser (re)pensada em função das necessidades e perguntas feitas pelos próprios agentes escolares. Um ensino inovador buscará romper tanto com os limites do localismo, reducionista, quanto com visões globalistas que negam as particularidades locais.

A formação permanente dos professores se impõe, então, como uma condição necessária para os novos desafios que estão sendo postos. Considerando que é papel do ensino de história desnaturalizar verdades solidamente construídas ao longo do tempo, um ensino novo deve se transformar em um instrumento para desencadear atitudes que permitam possibilidades de interpretações múltiplas do mundo com os quais os alunos interagem. É nesse exercício de elaboração do saber escolar que se deve promover a formação continuada dos docentes.

Em um contexto histórico que tende à uniformização e homogeneização dos comportamentos e à rotinização das atividades escolares, os professores deverão buscar formas de intervenção pedagógica que lhes permitam ser autores de suas práticas e que estas possam contribuir para a construção de tantas histórias diferentes quanto diferentes forem as perguntas que se quer responder. Isso seria possível em situações de ensino em que se considerem professores e alunos como atores principais no processo de produção do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos Amado da (Coord.). *República em Migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero: CNPq, 1990.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar et al. (Orgs.). *Ceará-Mirim: tradição, engenho e arte*. Natal: SEBRAE/RN, 2005.
- ARIÈS, Philippe. História das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Dir.). *A nova história*. Coimbra/Portugal: Almedina, 1978, p. 455-479.
- AUGÉ, Marc. *Não lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- BARBOSA, Marta. *Adelle Sobral de Oliveira: poetisa e educadora no Vale do Ceará-Mirim (1884-1969)*. 1999, 46 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. *Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção Formação de Professores).
- BASSO, Itacy S. As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. In: DAVIES, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Acessus, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: _____. *Obras Escolhidas*. Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-48.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2. , 1996. São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de história. In: _____. (Org.). ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2. , 1996. São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1996, p. 54-64.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 127-161. (Coleção Formação de Professores).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa-América; Perspectiva, 1974.

BLOCH, Marc. *Apologia da história* ou o ofício de historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Vavy P. et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIN, Alain. *A questão local*. Tradução: Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 maio.2006.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998a. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília, 1998b. 108 p.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries*. Brasília, 1998c. 599 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Parâmetros em ação. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries).v 2. Brasília, 2000. 314 p.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRIGNOLI, P. H.; CARDOSO, Ciro F. *Os métodos da história: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social*. São Paulo: Graal, 1978.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 7- 37.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversa e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio. (Orgs.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: UPF, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à história*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARDOSO, Ciro Flamarion.; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997a.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997b.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Departamento da Imprensa Nacional, 1955.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Sociologia do açúcar*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1971.

CASTRO, Paulo Venturele de Paiva. *Dinâmica urbana de Ceará-Mirim/RN*. Natal/RN: CERN, 1992.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Brasil: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTARD, Philippe (Orgs.). *Questões para a história presente*. Tradução: Ilka Stern Gohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVIES, Nicholas. Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história? In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2. , 1996. São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1996, p. 600-604.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ensaio/Campus; Campinas: Unicamp, 1992.

DOSSE, François. *A história*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUBY, Georges. O historiador, hoje. In: DUBY, G.; ARIÈS, P.; LADURIE. E.L.R.; LE GOFF, J. *História e nova história*. 3. ed. Lisboa: Teorema, 1994.

FAGUNDES, José Evangelista. Thomas Kuhn e a ciência normal. *Revista Agora*. Disponível em: <<http://www.weblab.unp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2003.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a história repensar seu ensino: a disciplina de história no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Mundo de Saberes).

FELIPE, José Lacerda Alves; CARVALHO, Edílson Alves de. *Atlas escolar do Rio Grande do Norte*. João Pessoa: Grafset, 1999.

FELIPE, José Lacerda Alves; CARVALHO, Edílson Alves de. *Economia do Rio Grande do Norte: estudo geo-histórico e econômico*. Ensino Médio. João Pessoa: Grafset, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERRO, Marc. *A história vigiada*. Tradução: Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FICO, Carlos; POLITO, Ronald. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos: tentativa de uma avaliação crítica. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A velha história: teoria, método e historiografia*. Campinas: Papirus, 1996, p. 189-208.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, set.89/ago.90, p. 197-208.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1988.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCINDO SÁ, Eliane. História e concepção de mundo: fim de milênio e terminalidade. In: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos; PETERSEN; Sílvia Regina Ferraz; SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Célia Lima. (Orgs.) *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GLENISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. Rio de Janeiro: Difel, 1977.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 79).

GÓIS, Francisca Lacerda de. *Da história vivida à história contada: o conceito de tempo histórico na 2ª série do 1º grau*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.

GOMES, Otêmia Porcino. *Imprensa feminina: o jornal A Esperança (1903-1909)*. 1999. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GUAZZELLI, César Augusto Barcellos et al. (Orgs.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. História, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IANNI, Octavio. *O labirinto norte-americano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

IBGE. *Censo Demográfico - 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 18 fev.2006.

IDEMA (Rio Grande do Norte). *Perfil do seu município. Ceará-Mirim*. Natal, v. 8, p. 1-23, 2005.

IDEMA (Rio Grande do Norte). *Perfil socioambiental da Região Metropolitana de Natal*, 2006. (No prelo).

IDEMA (Rio Grande do Norte). *Informativo Municipal: Ceará-Mirim – 1999*. v. 05. p. 1-14. Disponível em: <www.idema.rn.gov.br/Cese/Informativo/pdf/Ceara%20Mirim.pdf>. Acesso em: 15 fev.2005.

INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2005.

JAMESON, Frederic. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. Ann. (Org.) *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOSSOY, Boris. *A fotografia como fonte histórica: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado*. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, set./out. 1980. (Coleção Museu e Técnicas, 4).

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976a.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976b.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976c.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *Enciclopedia Einaudi*, Turin, 1978, t. IV.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Dirs.). *A nova história*. [1978]. Tradução: Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. Coimbra/Portugal: Almedina, 1990.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Dirs.). *A nova história*. [1978]. Tradução: Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. Coimbra/Portugal: Almedina, 1990, p. 253-284.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas/SP: Unicamp, 1996.

LEITE, Jean de Paiva. *Narrativas e memória indígena na Cidade dos Veados (RN)*. 2004. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

LEMERT, Charles. *Pós-modernismo não é que você*. São Paulo: Loyola, 2000.

LEVI, Geovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 133-161.

LIMA, Nestor. *Municípios do Rio Grande do Norte: Ceará-Mirim e Currais Novos Mossoró*: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. 1990. v. 27-28. (Coleção Mossoroense, série C).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 3. ed. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MACHADO, Arthur Versiani. *O conceito de crítica em função da história*. out. 2002. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/outraspalavras/art01avm.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2004.

MACHADO, Ironita Adenir Policarpo. *O livro didático e o currículo de história em transição*. Rio de Janeiro: EDFF, 1999.

MALERBA, Jurandir (Org.). *A velha história: teoria, método e historiografia*. Campinas/SP: Papirus, 1996.

MANIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida; *Didática da história: patrimônio e história local*. Lisboa: Texto, 1994.

MARTINS, Estevão de Rezende. História. *Revista Crítica*. Brasília, 30 ago. 2004. Disponível em: <http://www.criticanarede.com/fil_historia.html>. Acesso em: 05 abr.2005.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã/USP, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MICELI, Paulo. Sobre História, Braudel e os vaga-lumes: a Escola dos Annales e o Brasil (ou vice-versa). In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1988.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino da história e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 31-42. (Coleção Repensando o Ensino).

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Coord.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 2001.

MONTENEGRO, Maria Eliane. *A produção do espaço rural no município de Ceará-Mirim*. 2004, 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

MORAIS, Grinaura Medeiros de. *A história ensinada nas escolas de 2º grau*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

MORAIS, Laécio Fernandes. *O ideal franciscano no Rio Grande do Norte: uma abordagem das práticas religiosas*. 2004. Monografia (Especialização em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set. 92, ago. 93, p. 143-162.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana/Arcádia, 2002.

NIDELCOFF, María Teresa. *As ciências sociais na escola*. 4. ed. Tradução: Déborah Jimenez. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. *Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NOGUEIRA, Elisângela de Araújo. *Maria Madalena Antunes Pereira: escritora e poetisa do Vale do Ceará-Mirim (1884-1969)*. 1999. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. *Elegia para uma re(li)gião: Sudene, Nordeste. Planejamento e conflito de classes*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH. Série Historiografia).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação profissional de História*. 2003, 291 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção Legislação e Política educacional; v. 2).

OSSANNA, Edgardo. *Una alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional*. [1999?]. Texto mimeografado.

PAZ, Octavio. *O labirinto da solidão e post-scriptum*. 2. ed. Tradução: Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- PEREIRA, Nilo. *Imagens do Ceará-Mirim*. Natal: Fundação José Augusto, 1969.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção História &...Reflexões, 5).
- PESSANHA, José A. M. O sono e a vigília. In: NOVAIS, A.; AMARAL, J. J. (Coords.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino da história e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando o Ensino).
- PNUD. *Atlas de desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 15 jan. 2006.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3 -15.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200 - 212.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. Secretaria Municipal de Educação. *Concurso Público para Professor PE-2. Programa de História*, Natal: 2003.
- QUEIROZ, Maria Aparecida de. *A questão rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará Mirim*. 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.
- REIS, José Carlos. *Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. São Paulo: Ática, 1994.
- REIS, José Carlos. *A história, entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1999.
- REIS, José Carlos. Da “história global” à “história em migalhas”: o que se ganha, o que se perde? In: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos et al. (Orgs.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: UFRGS, 2000a, p. 177-208.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.
- RÉMOND, René. O retorno do político. In: CHAUVEAU, Philippe Tétart (Org.) *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 51-60.
- REVEL, Jacques (Org.). *Jogos e escalas, a excelência da microanálise*. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- REZNIK, Luís. *Qual o lugar da história local?* Disponível em: <<http://www.historialocal.com.br>> Acesso em: 25.08.2004.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme Revista Virtual de*

Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun., 2004. Dossiê História Cultural. ISSN 1518-3394. Disponível em: <<http://www.sel.com>>. Acesso em: 10 set. 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular de ensino de 1º grau*. Natal, 1992a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta curricular de ensino de 2º grau*. Natal, 1992b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Fundamental. *Ensino fundamental. Estrutura curricular 2006*. Natal, 2006a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Médio. *Ensino médio. Estrutura curricular 2006*. Natal, 2006b.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidade e ensino de história: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. 2001. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9 n. 19, p. 219-243, set.89/fev.90.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. *História do lugar: reflexões sobre um método de estudo da história social urbana e sua produção e ensino nas escolas de 1º, 2º e 3º graus*. 1991. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/Brasiliense, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3. , 1999. Curitiba. *Anais...* Curitiba, PR: Aos Quatro Ventos, 1999.

SENNA, Júlio Gomes de. *Ceará-Mirim: exemplo nacional*. v. 1. Rio de Janeiro: Pongetti, 1974.

SEVERIANO FILHO, Valdemiro. *De Cidade dos Veados a Rio dos Índios: um olhar crítico sobre o destino indígena do povoado*. 2004. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marcos Amado da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

SILVA, Marcos Amado da (Coord.) *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero: CNPQ, 1990.

SILVA, Marcos Amado da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Marcos Antônio da. (Org.). História em quadro-negro. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, set.89/fev. 90.

SILVA, Rogério Forastieri da. *História da historiografia: capítulos para uma história das histórias da historiografia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos Amado da (Coord.) *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero: CNPQ, 1990, p. 43-49.

SILVEIRA, Antônio Sérgio Medeiros da. *A monocultura da cana-de-açúcar e o turismo histórico-cultural no município de Ceará*. 2004. Monografia (Especialização em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e história: questão de método. In: SILVA, Marcos Amado da (Coord.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero: CNPQ, 1990.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. (Org.). *LDB: visões críticas*. João Pessoa: Idéias, 1997.

SOUZA, Eloy de. *Costumes locais*. Primeira conferência realizada no salão de honra do Palácio do Governo, em 20 de fevereiro de 1909. Natal: Sebo Vermelho; Verbo, 1999.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Autores da história da educação brasileira: algumas considerações. In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; ARAÚJO, Marta Maria de (Orgs.). Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: história da educação, 13. , 1997. Natal. *Anais...* Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: história da educação. Natal: EDUFRN, 1997 (Coleção EPEN).

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidades, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMSON, A. *Desconstruindo a memória: questões sobre as relações da história oral e da recordação*. São Paulo: PUC, 1995.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALENÇA, João Maria. *O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VLLARDI, Raquel; ALVES, Nilda (Orgs.). *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

WHITE, Hyden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1992 (Coleção Ponta).

ZARTH, Paulo Afonso (Org.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

ANEXOS

ANEXO A Proposta de Atividades para Grupo de Estudos. Roteiro da primeira entrevista com professores colaboradores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE –
NEPED

LINHA DE PESQUISA: Práticas Pedagógicas e Currículo

Pesquisador: José Evangelista Fagundes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto

Professores-colaboradores:

TÍTULO: A história local e seu local na História: um estudo sobre a história ensinada no município de Ceará-Mirim/RN

TEMA: O ensino da história local em escolas da rede de ensino de Ceará-Mirim. O local como elemento constitutivo do processo ensino-aprendizagem na disciplina História, visando a organizar formas de intervenção pedagógica para a produção do conhecimento escolar, em turmas do ensino fundamental.

O objetivo desse segundo encontro é mostrar de forma mais detalhada os objetivos da pesquisa aos professores que estão se dispondo a fazer a interlocução com o titular da pesquisa e gravar a primeira entrevista. Com esta primeira entrevista, esperamos entrar em contato com o pensamento dos professores sobre algumas questões que poderão se constituir em pontos de partida tanto para a pesquisa empírica quanto para as futuras leituras que subsidiarão a tese. Sendo assim, gostaríamos que vocês, professores, nos falassem um pouco sobre os tópicos que constam na parte final deste roteiro.

PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O GRUPO DE ESTUDOS

11/09 – Entrevista-diagnóstica sobre o ensino de História a partir do grupo de colaboradores; definição das atividades a serem desenvolvidas no II Semestre Letivo de 2002, de acordo com a programação a seguir:

20/09 – Imagens de Ceará-Mirim – Expositor: Evangelista

Pesquisa sobre Rio dos Índios

Trabalhos Monográficos

25/09/02 – A historiografia do Ocidente: A Escrita da História – Abertura

04/10/02 – Oiteiro – Expositor: professor-colaborador.

09/10/02 – A historiografia do Ocidente: A Escola dos Annales – As três gerações.

11/10/02 – Obra de Júlio Sena – Expositor: Evangelista e professor-colaborador.

23/10/02 – Como trabalhar a História a partir do local – Proença (Didática e História)

12/11/02 – Como trabalhar a História a partir do local – Proença (Didática e História)

15/11/02 – Como trabalhar a História a partir do local – Proença (Didática e História)

19/11/02 – Textos sobre concepções e ensino de História do Brasil/Livro Didático/Currículo:

- Por outras Histórias do Brasil – Paulo Miceli
- Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História – Circe Bittencourt
- As “Tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas – Circe Bittencourt (não selecionado para discussão)

26/11/02 – Questões pedagógicas: o que é ensinar; o que é aprender. O papel do currículo e as propostas curriculares recentes na área de História (material a definir)

03/12/02 – Questões pedagógicas: propostas curriculares recentes na área de História (material a definir)

10/12/02 – Pontos para a elaboração de uma proposta experimental de ensino de História a partir de problemáticas identificadas localmente (para execução no I bimestre de 2003).

17/12/02 – Planejamento das atividades do semestre letivo seguinte.

FARÍAMOS UMA PESQUISA SOBRE AS FONTES LOCAIS?

TEMÁTICAS POSSÍVEIS DE SEREM TRABALHADAS EM UMA PROPOSTA DE ENSINO JUNTO ÀS SALAS DE AULA DE 5^a a 8^a SÉRIES.

- Os pequenos produtores rurais na divisão do trabalho local;
 - Comércio local x indústria do açúcar;
 - A presença do trabalhador livre no setor canavieiro;
 - O controle da terra do Vale pelas famílias locais;
 - Engenho Guaporé: reconstrução histórica;
 - Engenho Verde Nasce: reconstrução histórica;
 - Atividades de subsistência na sociedade açucareira;
 - Os filhos deserdados: a decadência da oligarquia açucareira e os diferentes espaços sociais das novas gerações;
 - A crise do mercado externo no final do século XX e as estratégias de sobrevivência das oligarquias locais;
 - Reflexos da libertação dos escravos no trabalho da cana;
 - De engenhos à usina: a modernização sem mudança;
 - O mercado das almas: o comércio de escravos em Ceará-Mirim;
 - Os grupos familiares e a disputa pelo controle do Vale;
 - A seca de 1877 e as estratégias de poder em torno do controle da natureza.
-
- A sociedade patriarcal: poder econômico x poder político;
 - Manuel Varela ou como se fabrica e se perpetua um Barão;

- A classe média e a política na sociedade açucareira de Ceará-Mirim;
 - Comerciantes e poder político na sociedade açucareira;
 - Os ideais abolicionistas e a “generosidade” da elite ceará-mirinense;
 - Liberais, Conservadores: ideais e práticas político-partidárias no final do II Império;
 - As idéias republicanas em Ceará-Mirim;
 - O poder político local após a Proclamação da República;
 - Relação dos poderes constitucionais: judiciário, executivo, legislativo;
 - Trabalhadores livres e vadios em Ceará-Mirim;
-
- A Igreja católica, a elite, o povo;
 - A relação Igreja x setores populares;
 - História de um dos grupos religiosos locais;
 - A relação religião e o comércio local de homens;
 - A religiosidade em Ceará-Mirim e a diversidade cultural;
-
- A escola local, a formação das elites e dos segmentos populares;
 - A sociedade local segundo a produção intelectual;
 - Educação e questão de gênero;
-
- A Religião e os escravos;
 - Escravos: nascimento, vida e morte em Ceará-Mirim antes de 1888;
 - A formação das almas (idéias e hábitos copiados pela elite local);
 - O patrimônio arquitetônico e artístico local;
 - A elite e a produção da memória;
 - Rio dos Índios de Baixo e as estratégias de construção da memória;
 - Coqueiros, uma comunidade de cultura mestiça;
 - Mulheres e crianças na sociedade açucareira;
 - As formas de resistências dos escravos;
 - A idéia de liberdade entre escravos e libertos.

ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA

- Sua formação intelectual.
- A relação Universidade e conhecimento escolar.
- Conteúdos trabalhados de 5ª a 8ª séries.
- A definição de história para você.
- O porquê do ensino de história.
- A importância da disciplina história para a formação dos jovens.
- Como os seus alunos vêem o ensino da História.
- Fontes usadas no ensino de História.
- Um pouco como você vê a cidade Ceará-Mirim.
- Que história de Ceará-Mirim é ensinada na escola.
- Escola(s) onde trabalha.
- Sobre a existência ou não de proposta pedagógica na escola.
- Outras questões sobre as quais deseja falar.

Ceará-Mirim, 11 de setembro de 2002.

ANEXO B Roteiro da segunda entrevista individual com professores colaboradores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: *A história local e seu lugar na História: um estudo sobre a história ensinada no município de Ceará-Mirim*
PESQUISADOR: José Evangelista Fagundes
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto
ETAPA EM DESENVOLVIMENTO: II ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS PROFESSORES-COLABORADORES: Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries)

Caro Professor:

Trabalhamos com a tese de que os elementos da história local podem se constituir em um dos conteúdos importantes no processo de produção de conhecimentos no ensino de história em turmas de 5ª a 8ª séries. Esta pesquisa se desenvolve a partir de três objetivos básicos: diagnosticar o ensino de história praticado em Ceará-Mirim, levando em consideração a experiência dos três professores-colaboradores da investigação; evidenciar a importância da inclusão da história local como parte da estratégia pedagógica das atividades escolares do ensino fundamental; propor, juntamente com os professores-colaboradores, eventos de natureza formativa, a partir do trabalho com a memória local, que possam contribuir para uma nova sistematização do ensino de história em Ceará-Mirim.

Um dos propósitos do trabalho é, através da fala dos professores-colaboradores e da minha reflexão, propor um evento educacional que possa contribuir com o ensino de história no município de Ceará-Mirim. Nesse sentido, o objetivo desta entrevista é reunir subsídios para compreendermos qual o significado que você atribui, tendo como perspectiva o ensino da História, às seguintes questões: o papel da disciplina de história; o significado do evento histórico e o lugar reservado à história local.

Assim, para compreendermos os significados atribuídos às questões acima, acreditamos que alguns pontos devem se fazer presentes na entrevista. Além dos pontos propostos, você poderá fazer referência a outros que considerar importantes.

Pontos a serem contemplados na entrevista:

01. Fale um pouco da sua formação como professor de história;
02. A finalidade do ensino de história;
03. O significado da História enquanto disciplina;
04. Resumo dos conteúdos trabalhados de 5ª a 8ª séries;
05. Eventos/acontecimentos merecedores de fazer parte de conteúdo do ensino da História;
06. Formas de seleção do conteúdo trabalhado em sala de aula;
07. Fontes de consulta usadas no estudo da disciplina, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino da História;
08. Autores/leituras que têm contribuído para a sua formação como professor de História;
09. Utilização do livro didático: por que o uso desse recurso?
10. Formas de uso do livro didático junto aos alunos e a utilização de outros recursos;
11. A história local tem sido parte do conteúdo trabalhado junto aos alunos? Por que e em que momento?
12. Que conteúdo dessa história municipal é destacado? Por quê?
13. Fontes de consulta usadas na aprendizagem e no ensino da história de Ceará-Mirim;
14. Dificuldades encontradas ao trabalhar com a abordagem da história local;
15. O que você gostaria de fazer de diferente no ensino da história local?
16. Há outras questões que você queira falar sobre o ensino da história local?
17. Conhecimentos e saberes-fazerem que permitem aos professores de história desempenhar o seu trabalho eficazmente;
18. Identificação de propostas curriculares inovadoras na área do ensino da História nas últimas três décadas. Em que consistem as inovações?
19. Você tem percebido, entre os professores de história, formas diferentes de se trabalhar a disciplina? Em que consistem essas diferenças?
20. A influência da globalização na sua prática profissional;
21. Outras questões consideradas relevantes para o ensino da História não mencionadas.

Muito obrigado.

Ceará-Mirim, 30 de outubro de 2004.

José Evangelista Fagundes

ANEXO C Roteiro da terceira entrevista individual com professores colaboradores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA: *A história local e seu lugar na História: um estudo sobre a história ensinada no município de Ceará-Mirim*
PESQUISADOR: José Evangelista Fagundes
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto
ETAPA EM DESENVOLVIMENTO: III entrevista individual com os professores-colaboradores

Caro Professor:

Tendo em vista a necessidade de novas informações ou até mesmo de melhor esclarecer alguns pontos explorados em entrevistas anteriores, estamos nos dirigindo mais uma vez a você, formalmente. Nesta terceira entrevista, gostaríamos de sua colaboração, discorrendo sobre as questões a seguir:

Sobre a formação inicial: da escola básica à pós-graduação

1. Escola Básica (se em instituição pública ou privada, no município de Ceará-Mirim ou em outros):
2. Ensino Fundamental (se em instituição pública ou privada, no município de Ceará-Mirim ou em outros):
3. Ensino Médio (se em instituição pública ou privada, no município de Ceará-Mirim ou em outros):
4. Graduação (curso, período, identificação da instituição, expectativas criadas inicialmente – o que buscava em um curso de nível superior):
5. Pós-Graduação (justifique o interesse pela pós, a instituição escolhida, avaliação – correspondeu às expectativas?):

Sobre a formação continuada

6. As atividades e eventos de formação dos quais tem participado:

Sobre a condição de professor

7. O exercício profissional: ano de conclusão da graduação em história, tempo que atua como docente, tipos de escolas onde trabalha (se privada ou pública – neste caso, se estadual ou municipal), níveis de ensino em que atua (educação infantil, fundamental, médio), turnos de trabalho:
8. Localização das escolas em que trabalha (só em escolas do município de Ceará-Mirim? Da área rural ou urbana?):
9. Sobre a forma de ingresso na escola (concurado, convidado, etc):
10. Carga horária total de trabalho por semana:
11. Como se sente com a profissão que exerce:
12. O que gostaria de mudar com relação às condições de trabalho:
13. O que desejaria que permanecesse:

Sobre proposta curricular e proposta pedagógica

14. Se as escolas onde trabalha adotam propostas curriculares elaboradas por elas mesmas ou por outras instituições, ano de sua implementação e se são levadas em consideração na seleção dos conteúdos e no planejamento das atividades:
15. Se existe proposta pedagógica nas escolas onde trabalha:

Sobre livro didático

16. Se o livro didático adotado é uma escolha do professor ou de terceiros (nesse caso, de quem?):
17. Os últimos livros didáticos (títulos dos livros, autores e ano de publicação) adotados em turmas de 5ª à 8ª:

Outras opiniões que você gostaria de expressar acerca das questões acima

Muito obrigado.

Ceará-Mirim, 28 de dezembro de 2005.

José Evangelista Fagundes

ANEXO D Questionário sobre o Ensino de História

PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA *

Público Participante: alunos do Curso de História da Universidade Potiguar, turmas A e B de 2000
(Realizada de 01 a 02 de agosto de 2002)

1. Nome do (a) entrevistado (a): _____

2. Município(s) em que trabalha: _____

3. Nome da (s) Escola (s): _____

4. Você trabalha com História no Ensino Fundamental? Sim () Não ()

5. Resumidamente, cite o conteúdo que você trabalha de acordo com as séries a seguir:

5ª Série: _____

6ª Série: _____

7ª Série: _____

8ª Série: _____

6. Trabalha com a história do Município ou da Região onde a Escola está localizada?

Sim () Não ()

7. Se afirmativo, cite o conteúdo que você trabalha de acordo com as séries:

5ª Série: _____

6ª Série: _____

7ª Série: _____

8ª Série: _____

8. Se negativo, justifique. _____

9. Conhece professor (a) de História do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, no Município onde você trabalha, que inclui a história do Município ou da Região em suas atividades? Sim () Não ()

10. Caso a resposta seja afirmativa, em que nível de ensino? Fundamental () Médio ()

Em ambos ()

11. Nome do professor que trabalha e que inclui a história do Município ou da Região em suas atividades: _____ Município em que leciona: _____

Informações adicionais:

*Estas questões fazem parte de um trabalho inicial de pesquisa sobre o ensino de História desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo titular é José Evangelista Fagundes. As informações serão usadas exclusivamente com finalidades acadêmicas e serão consideradas em seu conjunto ou em partes, sem a utilização pública do nome dos entrevistados.