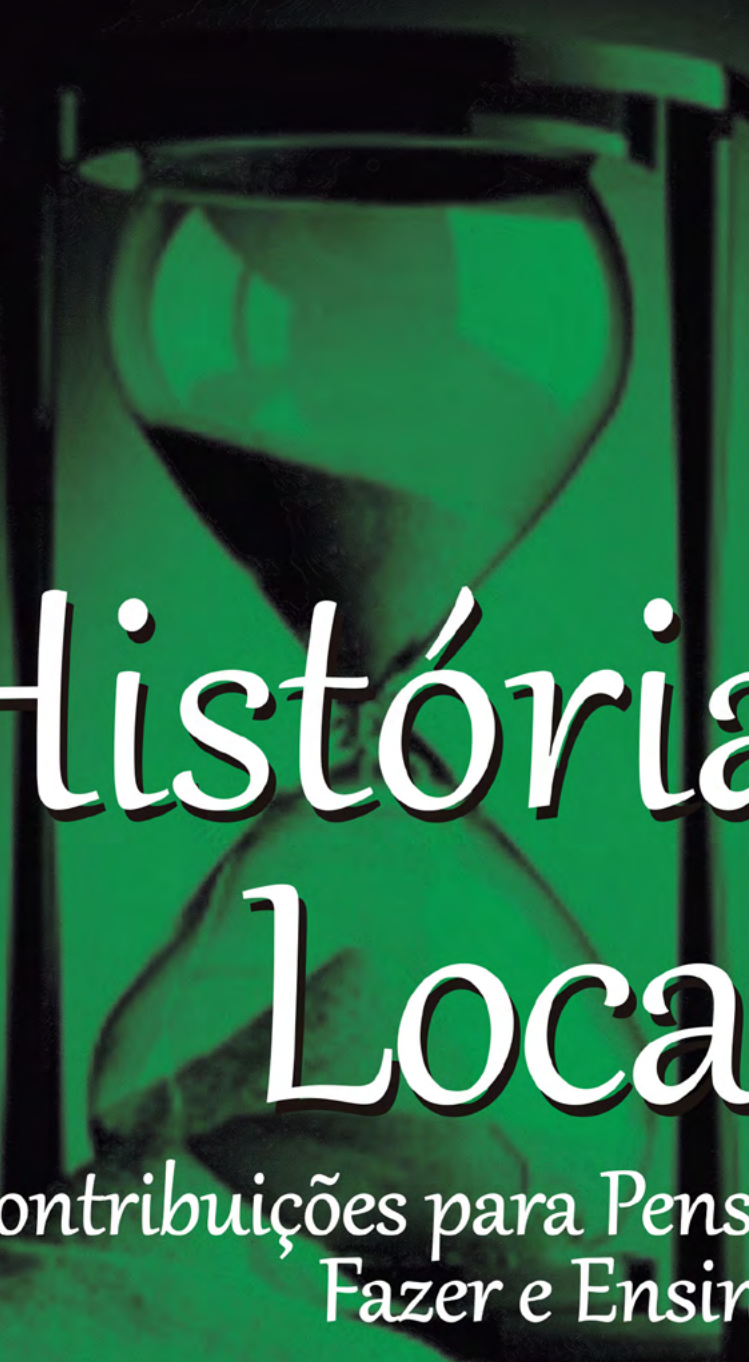


Vilma de Lurdes Barbosa e Melo



História Local

Contribuições para Pensar,
Fazer e Ensinar

EJ Editora
UFPB

HISTÓRIA LOCAL
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR,
FAZER E ENSINAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST
Pró-Reitor PRPG ISAAC ALMEIDA DE MEDEIROS



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial
PRPG BERNARDINA M^ª JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA (CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (LINGUÍSTICA E LETRAS)
FABIANA SENA DA SILVA (MULTIDISCIPLINAR)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA)
ÍTALO DE SOUZA AQUINO (CIÊNCIAS AGRÁRIAS)
JOSÉ MARIA BARBOSA FILHO (CIÊNCIAS DA SAÚDE)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (ENGENHARIAS)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARD (CIÊNCIAS HUMANAS)
MARIA REGINA DE VASCONCELOS BARBOSA (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

HISTÓRIA LOCAL
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR,
FAZER E ENSINAR

Editora da UFPB
João Pessoa
2015

Direitos autorais 2015 - Editora da UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Revisão Ortográfica
e Gramatical

Profa. Dra. Maria Lúcia Nunes

Projeto Gráfico

Editora da UFPB

Editoração
Eletrônica

Alexandre Câmara

Design
de capa

Márcia de Albuquerque Alves

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

M528h Melo, Vilma de Lurdes Barbosa e.
História local: contribuições para pensar, fazer
e ensinar / Vilma de Lurdes Barbosa e Melo.- João
Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
254p.
ISBN: 978-85-237-1101-6
1. História regional. 2. História local - contribuições.
3. Memória material e imaterial. 4. Ensino de história
local.

CDU: 981.4221

EDITORA DA UFPB

Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
www.editora.ufpb.br
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital da Chamada Interna PRPG/UFPB Nº 10/2013, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - PRÓ-PUBLICAÇÃO DE LIVROS da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

*Dedico este livro aos meus filhos Ana Ruth
e Samuel, amor que não se mede!*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Regina Célia Gonçalves..... 9

INTRODUÇÃO..... 17

PARTE I

RECONHECENDO E CONSTRUINDO ESPAÇOS

CAPÍTULO 1 - CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR E FAZER A HISTÓRIA

LOCAL 28

1.1 Nas teias da história global, descortina-se a história local 28

1.2 A história local entra em cena: consolidando identidades
e observando escalas 41

1.3 Memória material e imaterial: procurando vestígios
e estabelecendo conexões..... 76

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL 96

2.1 Ensino de história: do geral ao local, relevância
e significado 96

2.2 A história local e os conteúdos curriculares 106

2.3 Ensinar história redescobrimos sentidos 111

PARTE II
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FAZER E ENSINAR
A HISTÓRIA LOCAL

CAPÍTULO 3 - SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	138
3.1 Recuperando experiências: das intenções às possibilidades de fazer e ensinar a história local	138
3.2 Conhecendo o município do Conde: a sedução do campo de pesquisa.....	148
3.3 Um projeto de história local no município do Conde: resgatando memórias	156
 CAPÍTULO 4 - PESQUISANDO O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.....	 164
4.1 O caminho conhecido e um convite a novos esquadrinhamentos	164
4.2 Mal-estar docente: o desânimo no enfrentamento diário da profissão.....	179
4.3 Formação e docência, os antigos problemas sempre presentes	186
4.4 Os modos de ensinar a história local: desvelando práticas ...	201
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 236
REFERÊNCIAS E FONTES.....	242
SOBRE A AUTORA.....	253

APRESENTAÇÃO

Prepare-se o leitor, especialmente se for professor e ainda mais se for professor de História, para uma jornada de leitura muito especial e importante. Este livro, originalmente a tese de doutoramento de Vilma de Lurdes Barbosa e Melo, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2005, que finalmente vem a lume, se tornará obra indispensável de sua biblioteca. daquelas que se precisa ler sempre que um novo desafio se coloca à sua atividade docente. E, como sabemos, desafios são cotidianos para quem está em sala de aula e encara a sua profissão com seriedade. Portanto, o que quero dizer é que este livro deverá ser lido e consultado com frequência. Parafraseando Marc Bloch que na sua *Apologia da História* afirmava que, caso não servisse para mais nada, a História serviria ao menos para divertir as pessoas, afirmo que, no que se refere ao trabalho que o leitor tem em mãos agora, se não servisse para mais nada (o que não é certamente o caso), serve para nos manter esperançosos e otimistas diante do caos em que parece estar perenemente imersa a situação da escola e do ensino de história local nos nossos tempos, em grande parte do nosso país. Ler esse livro é uma experiência semelhante àquela que temos quando assistimos a um filme que tem um roteiro de dificuldades e improbabilidades, mas que é tão bem feito, tão convincente, que temos certeza de que o final será feliz. Estou querendo dizer que Vilma, apesar de tudo o que discute e analisa com competência ao longo da sua obra, tem uma visão otimista da situação. É ou não é um alento? Depois de afirmarem o fim da História, o fim das utopias, o fim de qualquer esperança...

Antes de apresentar a obra gostaria de dizer uma palavra sobre a autora. Mais que a profissional que todos conhecem, incansável, criativa, propositiva, engajada e, por tudo isso e muitas outras qualidades, competente, a Vilma é uma pessoa que não mede esforços para estar no mundo fazendo a diferença. Dona de uma coragem e

uma força que poucos têm, e que lhe foram essenciais para estar no lugar que agora ocupa, o que lhe rende a admiração de quem compartilha a sua amizade há muito tempo, o que é o meu caso, ela é de uma ternura e de um cuidado com as pessoas que são tocantes e, do mesmo modo, tem um bom humor que não despreza qualquer oportunidade para usá-lo. Penso que isso seja importante porque explica o que disse acima, o seu bem estar no mundo e a sua confiança nas pessoas e, portanto, na História. Ela gosta de gente.

Dito isso, vamos à obra: gostaria, em primeiro lugar, de destacar a importância e a relevância da discussão proposta por Vilma no que se refere aos estudos de história local. É um trabalho em que procura aprofundar teoricamente a discussão à luz de uma experiência vivida, a do projeto *Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos* (que é apresentado com todos os detalhes no livro) desenvolvido pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional-NDIHR/UFPB há mais de vinte anos. E mais, procura fazê-lo construindo proposições para esta seara difícil que é o ensino de história nos sistemas municipais de ensino. Estudar tal experiência pode se constituir numa contribuição para a discussão de encaminhamentos no sentido de superar o que não deu certo, ou melhor, o que não está dando certo, como alerta na Introdução do seu trabalho.

Além disso, Vilma trata do processo a partir de um lugar relevante, o daqueles que dele participaram e continuam a participar. A autora é também agente/sujeito do processo estudado. E, apesar disso representar um desafio, podemos concluir que, sem dúvida, ele foi realizado de forma honesta e competente, sem se deixar comprometer pela “subjetividade descontrolada”, digamos assim.

O livro resulta, como já foi dito, de uma tese de doutoramento que foi das primeiras a serem realizadas acerca do tema: o ensino de história local. No caso da Paraíba, a única até o ano em que foi defendida e que, mesmo hoje, continua a ser uma produção rara. Como docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em

História da UFPB, Vilma tem orientado vários trabalhos importantes que discutem o tema. Um dos aspectos mais relevantes deste trabalho é que, além de todas as suas qualidades analíticas, é também dos poucos que buscam a apresentação de proposições, justamente por fundamentar-se na filosofia da práxis, essa orientação que valoriza a intervenção do sujeito que conhece. E isso também destaca a sua originalidade, em tempos em que viceja uma postura intelectual que recusa o reconhecimento da função da História. Nossa autora vai na contramão.

Gostaria também de destacar, mais uma vez, a coragem e o otimismo da autora, pois como historiadora que é sabe que lidar com a história do tempo presente, como ela própria destaca, ainda é uma dificuldade. E lidar com o tempo presente para tratar de temas e de personagens tão próximos de nós é ainda mais difícil. É necessário não ter medo de estabelecer o diálogo, não apenas com os fragmentos do passado que nos chegam, já pré-selecionados por diversos processos e agentes (inclusive pelo próprio tempo), mas com os do presente, vivo. Para usar a metáfora de Edward Carr, de que gosto muito, é não ter medo algum de, como o pescador, navegar na imensidão deste oceano que é a História, por vezes em águas turbulentas; de não ter medo de romper certas redes seguras e certas regras da pesca para estabelecer uma relação mais densa e profunda com o objeto do esforço, o resultado da pescaria.

Esta coragem intelectual também fica explícita em vários outros momentos do trabalho que são bastante significativos. Um deles é a tentativa de situar as teorizações a partir das quais se discute, hoje, a história local. E o faz aproximando-se de conceitos de enorme complexidade e que já moveram montanhas de papel de diferentes nuances e procedências: local, memória, patrimônio, identidade, dentre outros. É uma parte do trabalho que, em si, encerra um esforço grande de síntese e que pode ser usado como referência permanente para situar tais questões.

Outro aspecto muito relevante sobre o qual a autora se debruça com muito cuidado e clareza, e que, a meu ver, do ponto de vista da educação para a pesquisa é essencial – e não poderia ser diferente sendo Vilma quem é – diz respeito à exposição do processo de construção do seu trabalho, pois ela trata de todo o percurso da investigação. E o faz sem ocultar as suas dificuldades, pelo contrário, aproveita cada momento para expor suas reorientações, para revelar as correções de rumo que foi obrigada a realizar. Dessa forma, o resultado aparece ao leitor como realização humana e não como uma “iluminação”. Essa é uma oportunidade que a professora Vilma não poderia deixar escapar.

O processo de pesquisa, como sabemos, é uma construção realizada a partir de inúmeras variáveis que devem ser consideradas e controladas para se chegar ao resultado que, muitas vezes, acontece à beira do abismo. E é preciso coragem e honestidade intelectuais para dizer que se esteve lá. Trata-se do exercício de uma autoridade acadêmica que muitos se recusam voluntariamente em nome de um certo tipo de vaidade que consiste em demonstrar uma suposta competência em que não há lugar para hesitações e enganos. Os historiadores quase sempre apresentam seus resultados de forma tão arrumada e amarrada que parecem semideuses. Não é este o caso de Vilma. O que se ressalta da sua exposição é a sua maturidade intelectual, sua maturidade como pesquisadora. A maturidade de alguém que, diante de tantas dificuldades, foi capaz de se reinventar, de buscar alternativas, o que só é possível, em minha opinião, quando existe muita clareza quanto ao que se está fazendo; quando se acumula uma erudição indispensável (no sentido de acúmulo e reprodução de conhecimento vivo), alicerçada teórica e empiricamente a partir do “fazer” a história.

Na discussão sobre o ensino de História – objeto do segundo capítulo – a par de uma breve recuperação histórica do como ele tem sido realizado no país, suas principais características e vertentes, bem como o lugar ocupado pelo ensino da história local nesta trajetória,

a autora adentra numa das discussões mais interessantes do seu trabalho, a saber: que lugar é possível identificar e ocupar pela história local no âmbito das modificações que ocorreram nas reformas da legislação do ensino dos últimos anos, especialmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Considero corajosa e operacional, e não poderia ser diferente se pensarmos em quem é a autora, a posição defendida nessa passagem. Ou seja, a de que é necessário buscar, também na legislação de ensino, o espaço que existe para se ensinar a história local. Se não for assim, podemos cair no ceticismo ou no imobilismo, e renunciar a qualquer possibilidade de fazer qualquer coisa para modificar o mundo. Esta posição expressa na época do doutoramento tornou-se uma espécie de fio condutor dos trabalhos mais recentes da nossa autora, a exemplo da elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do estado da Paraíba no ano de 2010.

O ápice da obra é a parte II quando Vilma apresenta e analisa a experiência do projeto *Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos*, a partir dos pressupostos defendidos nos capítulos anteriores. Revela-se, aqui, a amarração interna que caracteriza as boas obras, quando a análise empírica e a fundamentação teórico-metodológica se revelam integradas e com sentido. Ressalta-se nesta análise a defesa da ideia de que todo professor deve ser, antes de qualquer coisa, um pesquisador, de que não se deve, na prática docente, separar ensino de pesquisa. Tal dicotomia que, infelizmente, caracteriza a situação da formação e da atuação dos professores no país, está na raiz (embora não seja de forma alguma a única razão) do quadro em que se situa o nosso sistema educacional. O que está por trás do discurso contrário é a ideia de que, para ser um “simples” professor, não é necessário ter a formação teórico-metodológica refinada exigida para a pesquisa histórica que o historiador-bacharel realiza. Para ser um “mero” professor só é necessário aprender a “dar aula”. A defesa dessa posição parte do princípio de que é necessário agir e não refletir. Daí formação e reflexão teóricas serem percebidas

como perda de tempo, enquanto o empirismo torna-se um fim em si mesmo. Pareceria estranho que, depois de tanta estrada, depois de cinco décadas de reflexão e luta, inclusive durante o período da Ditadura Militar, que essa discussão – a da defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa – seja, mais uma vez e necessariamente, pautada. E que ainda tenhamos defende-la. Digo “pareceria estranho”, pois, como historiadora, sei que esta retomada da discussão está inserida no nosso contexto, no fluxo do tempo histórico, no processo histórico (por mais que esta categoria esteja sendo questionada e caindo em desuso, inclusive na prática historiográfica de muitos historiadores), marcado pelas posições neoliberais de grande impacto nas políticas educacionais a partir dos anos noventa do século passado. Neste quadro, o trabalho de Vilma torna-se importante também por retomar tal discussão e situá-la no campo da história local, defendendo a importância da formação do professor e da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Finalmente, gostaria de colocar que, no meu entendimento, no que se refere ao ensino de história local, uma das grandes questões a serem enfrentadas é a do **poder local**. É nesta esfera que se resolve e se decide, ainda hoje, quem e quais são os professores e os responsáveis pela educação no município, quais deles passarão por processos de capacitação, quais materiais didáticos serão usados, quem terá direito a utilizar o transporte da Prefeitura, como será aplicada a legislação do ensino e qual o volume de recursos financeiros será usado na educação, inclusive no que se refere aos que provém da União. Do outro lado estão os intelectuais, os acadêmicos como nós – a autora e esta que apresenta a sua obra, além de muitos outros espalhados pelo mundo – que investigam, analisam a realidade, produzem o conhecimento sistemático, apresentam proposições que poderiam, se aplicadas, atenuar as dificuldades melhorando, assim, a realidade da educação. Ou seja, nós, os produtores de ideias, que temos muito trabalho e pouco poder de decisão. Esse é o nosso limite diante do poder local enraizado há séculos. A transformação verdadeira,

portanto, é aquela que deve derivar do “empoderamento” deste saber pela sociedade; esta é a única via capaz de vencer as propostas conservadoras. E, em relação a isso, nós também temos muito a realizar. O conhecimento é transformador. Sendo assim, temos de considerar que a questão da formação docente é essencial, embora não o suficiente para modificar o quadro da situação do ensino de história local, ou da educação em geral.

Como já afirmei antes, e várias vezes, estamos diante de um trabalho otimista. Daqueles que estão na contracorrente realizando um esforço enorme e complexo para encontrar, em meio a tantos problemas, as brechas por onde se pode romper a situação, por onde seja possível reinventar o presente e seus sujeitos. Ou seja, reinventar o mundo. E nada mais em consonância com a obra de um historiador do que essa certeza, a de que tudo se transforma e que grande parte dessa transformação e do rumo que ela toma depende de nós e de como nos situamos nele. Essa é mais uma das grandes lições que este trabalho da Vilma, professora de História, nos ajuda a aprender. Só essa lição já seria mais que suficiente para recomendá-lo, mesmo porque vivemos tempos de individualismo, competição e esterilidade. E tudo isso só pode ser combatido pelo trabalho coletivo, pela solidariedade, pelo compartilhamento e por uma perspectiva otimista. A única que é capaz de nos fazer andar em busca de tempos melhores. Lição que aprendo também, todos os dias, na convivência com a minha amiga, irmã da vida, Vilma.

Regina Célia Gonçalves
João Pessoa, na Paraíba, julho de 2014.



INTRODUÇÃO

[...] estou convencido de que nosso ofício perde o sentido se permanecer fechado em si próprio. A história, a meu ver, não deve ser principalmente consumida por aqueles que a produzem [...]. Mas não tenho ilusões, não atingirei a maior parte do público. Este prefere, e com razão, a fábula ou o inquérito policial, em vez do que eu lhe posso contar. Mesmo assim faço tudo para que a minha voz produza efeitos. Como as perguntas que faço não me dizem respeito só a mim, como as regras pesquisadas pelos historiadores me parecem formar o espírito no rigor crítico, desejo evidentemente que os ecos do meu discurso repercutam no sistema de educação, e luto para que o lugar da história, da boa história, não se reduza, antes se amplie no interior dele. Desejo também que o máximo de pessoas me ouça. Porque gosto de comunicar o enorme prazer que sinto no meu ofício e, sobretudo, porque o creio útil. Creio na utilidade da história bem feita. Isto é – a propagação justa e difícil, com lucidez e paixão. (DUBY, 1989, p.162)

O texto que apresentamos é resultado da tese de doutoramento construída no período de 2002-2005 junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tivemos a satisfação de contar com a competente orientação da Professora Doutora Maria Inês Sucupira Stamatto, bem como das contribuições dos professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa de tese: Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB); Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB); Severino Bezerra da Silva (UFPB); Luiz Reznik (UERJ e PUC-RJ); Regina Célia Gonçalves (UFPB); Marlúcia Meneses de Paiva (UFRN) e, João Maria Valença de Andrade (UFRN).

Chamamos a atenção para o fato de que já se passaram dez anos deste processo de estudo, pesquisa e produção textual. Oportunamente

a UFPB, por meio do Edital Nº. 10/2013 da Pró Reitoria de Pós Graduação, estabeleceu e vem consolidando uma política de publicação através da Editora Universitária – o Pró-Publicação Livros, em apoio à produção científica de livros na Pós-Graduação. Assim, agradecemos aos colegas do Programa de Pós Graduação em História do CCHLA/UFPB, do qual fazemos parte, pela indicação, aprovação e certidão do seu Colegiado para a publicação da obra, bem como à instituição pela possibilidade de tornar este trabalho disponível, mesmo que com o considerável interregno temporal entre escrita e publicação.

Neste sentido, os leitores devem considerar a feitura do texto a partir da perspectiva da autora à época, da própria operação historiográfica do momento em que se deu a pesquisa e a escrita, já que mantivemos a sua integralidade. As reflexões que se travam atualmente sobre a produção e ensino da história local apresentam contornos diversos e abrangentes, porém acreditamos que esta publicação oferece contribuições à temática estimulando renovadas reflexões frente as suas múltiplas dimensões.

O tema e a proposta de estudo da história local em seus aspectos teórico-metodológicos tem sido para nós motivo de reflexões desde a segunda metade da década de 1980, especificamente, a partir do ano de 1987, quando fomos convidadas a compor a Coordenação de Estudos Históricos e Culturais do Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual (IDEME), na qualidade de pesquisadora do Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos, que contava com a assessoria do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Esse Projeto, que a partir do ano de 1993, foi incorporado pelo NDIHR e executado dentro da sua Linha de Pesquisa de Ensino de História e Produção de Materiais Didáticos, tem como objetivo principal a pesquisa e o ensino da história local e a elaboração de materiais didáticos para aplicação nas escolas da rede pública de ensino.

Nele, é desenvolvida uma pesquisa realizada tanto nos municípios estudados, quanto em João Pessoa, capital do estado, onde se procede a investigação documental e bibliográfica que compreende o levantamento e sistematização de fontes primárias e secundárias; pesquisa de campo através da aplicação de formulários nas instituições públicas, questionários e entrevistas com pessoas ou grupos chave da sociedade local; levantamento fotográfico; organização e análise dos dados da pesquisa; composição da obra e a formação dos professores para a sua utilização. Todo o material colhido tanto na pesquisa documental quanto na de campo compõe um acervo considerável sobre os municípios pesquisados e encontra-se à disposição para consultas, estando fisicamente organizado no NDIHR.

O projeto já foi realizado integralmente em 05 municípios paraibanos e teve a publicação dos seguintes livros: *Uma História do Ingá* (1993), *Uma História de Pedras de Fogo* (1993), *Uma História de Cabedelo* (1996), *Uma História do Conde* (1996) e *Uma História de Areia* (1998). Em outros três municípios foram concluídas as pesquisas bibliográficas e de campo, encontrando-se inconclusa a pesquisa documental, bem como a elaboração do produto final – são eles os municípios: Guarabira, Pirpirituba e Serra Branca.

Nos quatro primeiros locais, a equipe de pesquisa procedeu a uma ação de formação para a aplicação dos livros, junto aos professores da rede municipal, no intuito de sua utilização em sala de aula. Já no município de Areia, esse trabalho não foi possível por questões de ordem política, já que a prefeitura, apesar de ter apoiado a pesquisa, não se mostrou interessada em executar a referida formação.

Os livros didáticos são compostos por capítulos ilustrados do processo histórico do município, mapas, documentos oficiais, sugestões de atividades multidisciplinares, glossário e bibliografia comentada. Seu uso é destinado aos professores que, de posse do material, podem aplicá-lo no Ensino Fundamental, conforme o conteúdo programático do nível de escolarização dos alunos.

No que diz respeito à orientação teórico-metodológica

desse projeto, pauta-se no resgate do processo histórico e cultural do município, através da análise documental, da identificação do patrimônio material e imaterial e da deferência à memória dos trabalhadores, dos representantes do poder local, das organizações sociais como sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, associações de moradores, agricultores, igrejas, organizações não governamentais e profissionais liberais, procedendo-se um recorte sócio-temporal desde o processo de ocupação territorial do espaço em estudo até o momento da pesquisa de campo no município, atentando para a organização da população – suas lutas e conflitos.

Participamos deste projeto considerando a preocupação com o resgate da história local em articulação com a história estadual, nacional e internacional e a produção de material didático sobre a história do município (então inexistente e/ou inadequado), para a construção de um conhecimento pertinente aos cidadãos em formação – os alunos e professores.

Tendo já desenvolvido estudos sobre o referido Projeto, na dissertação de Mestrado em 1998, na qual examinamos o enfoque específico da construção do conhecimento histórico, com ênfase na história local, seguimos a sugestão dada pela banca examinadora de que, o estudo com propriedade, deveria continuar em projeto de tese, apresentando, desta feita, reflexões sobre o ensino de história local.

Procuramos, então, revisitar a elaboração, a aplicação e os resultados do projeto, empreendendo as possíveis conexões entre os aspectos teóricos e metodológicos da produção de saberes em história local, da elaboração de materiais didáticos e da sua inserção na Educação Básica. Buscamos dar visibilidade a uma experiência que poderá contribuir para novas construções na pesquisa, na produção e no ensino da história local.

Em avaliação preliminar da situação do projeto nos cinco municípios por ele contemplados integralmente, constatou-se, em geral, a eventual utilização do material didático produzido e também que as Secretarias de Educação, apesar de financiá-lo, não o

incorporaram ao currículo escolar. Diante disso, a nossa perspectiva é exatamente considerar e analisar algumas hipóteses para tais fatos, entre elas a da formação dos professores, como pré-requisito básico para uma ação metodológica apropriada. Assim, a elaboração deste estudo se deu a partir de duas preocupações básicas e complementares.

A primeira parte das nossas inquietações acerca dos resultados práticos desse Projeto que, apesar de empreender ações junto aos municípios onde ocorreu a sua implementação, o material produzido tem sido minimamente utilizado, subutilizado ou utilizado incorretamente. Cremos que este estudo disponibiliza elementos necessários ao entendimento da situação que poderá tornar possíveis, encaminhamentos de ações no sentido de modificá-la.

Nossa segunda preocupação vem da necessidade que se apresenta no sentido de promover permanentes reflexões acerca da história local em seus aspectos teóricos e metodológicos. Tivemos a oportunidade de, em dois episódios diferentes, constatar esta necessidade.

O primeiro episódio ocorreu em 1995, durante o Simpósio da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) realizado em Recife, Pernambuco, quando nos confrontamos com uma situação ao mesmo tempo peculiar e frustrante. Esperávamos ansiosas, pelo momento da apresentação de nossa comunicação, resultado da pesquisa coletiva de história local do NDIHR que, dar-se-ia no início da tarde. No intervalo para o almoço, ouvimos de algumas pessoas que nos eram desconhecidas – e que não sabiam que estavam referindo-se à nossa comunicação – que não ouviriam a exposição de história local porque não estavam interessadas na história de Recife.

O sentimento que nos ocorreu foi o de decepção pelo fato de estarmos perdendo um público com o qual desejávamos discutir o nosso trabalho, mas, em seguida, veio-nos uma questão mais profunda: aquelas pessoas estavam imaginando que a expressão história local, pelo fato de o Simpósio estar sendo realizado em Recife, trataria tão

somente da história daquela cidade! Esse episódio parece revelar uma associação do local a certo recorte tradicional.

A fala que escutamos parece revelar a ideia de que o local só pode ser coisa de província, dos interesses específicos de uma determinada cidade ou região. Isso levou-nos a considerar que os debates acerca da história local no nosso meio acadêmico, naquele momento – há 10 anos, ainda estavam muito distantes do que se poderia desejar, não tinham ainda assumido o estatuto que hoje tem.

Já o segundo episódio revelou uma situação muito diferente, ocorreu em outro Simpósio Nacional da ANPUH, desta feita em 2003, realizado na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Sua programação abrigou um Simpósio Temático exclusivo para as discussões em torno desta matéria: questões teóricas e metodológicas assim como projetos e resultados de pesquisas foram amplamente apresentadas e discutidas. Assim, no decorrer dos oito anos que separam uma ocorrência e outra, se revela a ampliação da temática da história local.

De toda forma, a estimulante presença de um público considerável e uma intensa participação desse nas discussões nos alegrou, ao mesmo tempo em que nos conduziu a reflexões igualmente preocupantes: ao contrário da ausência e da indiferença do público no congresso em Recife, a experiência do congresso em João Pessoa nos mostrou uma adesão um tanto quanto acrítica à história local. Pudemos observar, não sem certo desconcerto, que, segundo a avaliação daquele público, praticamente tudo caberia na história local.

Assim, 2003 era um momento em que o local já havia se consolidado como objeto legítimo da análise histórica. Diferente de 1995, quando as perspectivas de grandes sínteses, com a ausência do local, ainda se colocavam no horizonte, embora naquele mesmo Simpósio, François Dosse tenha feito uma conferência, estimulada pelo sucesso do seu livro *História em Migalhas* (1992), denunciando o impacto dos micro-recortes sobre a historiografia contemporânea.

Essas situações, não obstante os seus diferentes contextos nos levam a refletir sobre a necessidade de discussões mais qualificadas

sobre o estatuto do local na História, no sentido do rigor teórico e metodológico que devemos ter, para que evitemos o estabelecimento de circunstâncias que apontam para o ceticismo e a indiferença, ou, para uma aceitação eufórica, acrítica e inconsequente do conhecimento histórico.

Percebemos que a perspectiva da história antropológica, ou antropologia histórica, ganha força, com a disseminação dos micro-recortes, da micro-história, da história à luz do microscópio, destacando-se e alcançando relevo os trabalhos monográficos e biográficos. Inclusive, parece que até certo ponto, há nesses trabalhos uma tendência a privilegiar a empiria sobre a teoria.

Isso é bom, mas também revela que a comunidade de historiadores talvez esteja se voltando para o micro na medida em que renunciou ao engajamento e à elaboração de análises sistêmicas. Revela também que, talvez, esse seja o elemento que nos ajude a entender toda a dificuldade que temos tido para teorizar sobre o local.

A ampla diversidade de materiais produzidos em micro-história e em história local demonstra claramente o quanto é limitada a variedade de elementos comuns. Porém, os poucos elementos comuns são cruciais para o seu entendimento.

Por exemplo, uma coisa é a descrição densa de Geertz (1989), que se preocupa com o detalhe, com os sentidos e significados intrínsecos aos grupos para melhor compreendê-los e interpretá-los. Outra é a nossa perspectiva, na linha da historiografia inglesa, na *história vista de baixo*, e, principalmente, na perspectiva de Samuel (1990) que discute a história oral e a história local do ponto de vista de engajamento. Ambas lidam com o local, mas com perspectivas teóricas distintas. A questão que se apresenta é exatamente a necessidade de vislumbrar essas diferenças teóricas, seus limites e as possibilidades que elas oferecem à construção do conhecimento em história local.

Na verdade, sob o rótulo de história local, tem-se hoje tanto análises empíricas – que se aproximam, embora sejam muito diferentes

do positivismo, quanto as análises engajadas que pressupõem uma certa teorização em torno da filosofia da práxis.

Iniciamos este estudo partindo de reflexões teóricas para consubstanciar a prática da pesquisa e do ensino de história local. Sistemáticamente, revisitamos o trabalho desenvolvido pelo NDIHR e por ocasião da nossa pesquisa de campo.

As reflexões feitas aqui indicam que a história local, enquanto campo de estudo, está em construção. Portanto, este trabalho teve como objetivo estudá-la a partir da nossa experiência docente e da realização de um projeto de pesquisa específico, buscando contribuir para o entendimento de questões teóricas e metodológicas a respeito da história local.

Iniciamos, no primeiro capítulo – de ordem mais teórica, uma revisão da literatura no campo da História relacionada à história local. Buscamos estabelecer uma conceituação do que entendemos por história local, refletindo sobre as dificuldades em fazê-lo, especialmente, devido ao tratamento que lhe é dispensado.

Tomando como prisma teórico a história como conhecimento e a possibilidade de apreensão de um sentido no processo histórico, apresentamos para a reflexão sobre história local três enfoques distintos: no primeiro, buscamos para ela uma definição possível a partir da discussão das escalas de análise, principalmente amparadas pela propositura de Revel (1998); no segundo a reflexão se deu em torno das possibilidades de aplicação da história local para construção das identidades dos sujeitos históricos, para o qual nos baseamos nos escritos de Samuel (1990) e Neves (1997). Concluindo esse capítulo, procedemos uma discussão em torno das possibilidades de trabalho com as fontes históricas na construção da história local e da relação entre a micro-história italiana e a antropologia interpretativa de Geertz (1989; 1997); na perspectiva de subsídios à análise histórica.

No segundo capítulo, enfatizamos o ensino de história local, seu significado e importância. Refletimos também sobre as propostas de trabalho com a história local na legislação do ensino, programas

curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o nível fundamental, procurando considerar a partir das mesmas, as possibilidades da sua inserção no cotidiano escolar.

Saberes e práticas no ensino de história local é o título do terceiro capítulo, no qual recuperamos a experiência da execução do projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos do NDIHR, para em seguida tratar do trabalho realizado pela equipe, especificamente no município do Conde, no litoral paraibano, em três períodos distintos, a saber: de 1991 a 1994 – a pesquisa, no ano de 1996 – a publicação do livro e, em 1997, a formação dos professores municipais para a sua utilização.

A seguir, no último capítulo, explicitaremos a nossa pesquisa no município, no período de 2003 e 2004, que se propôs a investigar as condições de uso (ou não) do material didático produzido. Nele, demonstramos os passos seguidos desde o contato informal com os professores à oficialização da pesquisa através da Secretaria Municipal de Educação.

Com essa oficialização pudemos, no município, pesquisar os documentos referentes ao período de atuação do NDIHR, além dos relativos à legislação municipal para a educação. Obtivemos também outro material didático – uma apostila sobre a história local, que era utilizada em sala de aula.

Procedemos consulta aos diários de classe, participamos das reuniões pedagógicas que eram mensais, nas quais propusemos trabalhos junto aos professores de 5^a à 8^a série, participamos das discussões para implantação dos Parâmetros Curriculares, acompanhamos aulas de regência de professoras do 1^o segmento do Ensino Fundamental, entrevistamos e aplicamos questionários com os professores.

Durante a pesquisa observamos dificuldades apresentadas na utilização do material e na incorporação dos professores ao trabalho com a história local. Fez-se necessária, a obtenção de informações quanto ao seu perfil de formação, tentando detectar as possíveis causas

para tal comportamento. Esse trabalho demandou uma pesquisa em João Pessoa, mais precisamente na UFPB, na Secretaria de Educação do Estado, no Projeto Logos, e no Instituto de Educação da Paraíba (IEP) que promoviam a formação de professores.

Todo esse trabalho de pesquisa efetuado é apresentado no último capítulo. A sistematização das informações, tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas¹ e nos contatos presenciais em salas de aula e nas reuniões e planejamentos pedagógicos, teve a intenção de detectar a compreensão dos professores quanto à história local e seu ensino, a caracterização da sua formação para o magistério, o questionamento quanto à evidência de que o livro *Uma história do Conde* não era utilizado pelos professores e alunos.

Os dados coletados e devidamente analisados apontaram para a necessidade de entender os limites da proposta do projeto do NDIHR, em sua efetivação nos municípios paraibanos e, ao mesmo tempo, suscitar novas possibilidades para a prática de ensino em história local.

Nas considerações finais apresentamos a possibilidade de apreensão do sentido da produção e ensino da história local. Destacamos a mesma como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e o ensino que, aplicada, possibilita a construção e reconstrução do conhecimento histórico fundada numa prática de formação continuada dos professores visando à consolidação das identidades sociais vinculada à práxis histórica.



¹ Mesmo seguindo a lógica da pesquisa com a história local que propõe a deferência dos sujeitos históricos *comuns*, silenciados pela historiografia oficial, nomeando-os em entrevistas e depoimentos, destacamos que devido a constância do pedido de anonimato quando das entrevistas na nossa pesquisa de campo, justificadas pelo fato do vínculo dos depoentes ao serviço público municipal e os *riscos* políticos decorrentes da sua identificação, assumimos o compromisso de garantir o seu anonimato. Assim, a identificação se deu pelas suas atividades profissionais, como por exemplo: professor de Educação Artística, professora da 2ª série do Ensino Fundamental, entre outras.

PARTE I

RECONHECENDO E CONSTRUINDO ESPAÇOS

CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR E FAZER A HISTÓRIA LOCAL

1.1 Nas teias da história global descortina-se a história local

Nosso desafio é vislumbrar o processo de uma história que, observando a dimensão nacional e universal – objeto de construção do mundo ocidental, recoloca na ordem do dia as bases para a elaboração das identidades regionais e locais.

Mesmo diante das dificuldades presentes no delineamento teórico e metodológico de pesquisas sobre as abordagens, representações e fontes a respeito da história regional/local, se torna necessário pensar um conjunto de questões que podem se constituir em novos objetos de investigação e, portanto, estimular renovadas construções do conhecimento histórico.

Revela-se, nesse sentido, o crescente interesse dos historiadores pela questão regional e local, especialmente, observa-se a multiplicação de estudos e pesquisas acadêmicas acerca desses temas.

A História Local tem conhecido, nos últimos anos, um progressivo desenvolvimento devido ao interesse da investigação histórica atual, pelo estudo das comunidades locais que se tem traduzido num crescente número de trabalhos acadêmicos, tendo por objecto a análise de realidades locais ou regionais. (PROENÇA, 1990, p.139)

No Brasil, a partir do século XIX, com a criação, nas províncias, dos Institutos Históricos Geográficos e, durante a primeira metade

do século XX, com a produção dos memorialistas – configurada em estudos dos espaços históricos locais, buscava-se estabelecer uma identidade nacional brasileira que contemplasse mecanismos de homogeneização na concepção de nação, na qual priorizavam-se os aspectos político-administrativos e econômicos.

O caráter identitário brasileiro caracterizava por si só o fato de ser paraibano, mineiro ou gaúcho. Não se considerava nas diversas regiões, microrregiões, estados e municípios – para falar apenas dos espaços geopolíticos definidos oficialmente – as suas diversidades, as formas com que as pessoas desenvolviam estratégias diferentes e experiências de sobrevivência, como se organizavam nos sindicatos e associações, como lidavam com a religião e a cultura.

Já a partir da década de 1970, podemos perceber uma preocupação por parte das variadas tendências historiográficas de estudar a questão da história regional e local². Isto se deu em parte pela tentativa de acompanhar e fornecer elementos para a atualização teórica e metodológica que se produzia fora do Brasil, especialmente na França, na Inglaterra, na Itália e nos Estados Unidos, onde observamos o esgotamento de modelos de interpretação e a ruptura de análises sócio-econômicas, como por exemplo, o marxismo. Devemos considerar, ainda, a própria repercussão e influência do processo de redemocratização do estado brasileiro.

Porém, observa-se, nesse caso, o interesse pela temática regional e, por aproximação, pela questão local, mediante reflexões que vão desde análises da historiografia disponível, nos aspectos de seu conteúdo ideológico, econômico, social, político, até a própria análise das concepções teóricas que fundamentaram a elaboração dessa historiografia, passando, com isso, a existir também, um relativo acréscimo na produção histórica sobre realidades regionais e locais.

Nesse percurso, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, observamos o que podemos chamar de

2 Isto fica bem evidente no XIII Simpósio Nacional da ANPUH, em Curitiba/1985: as reflexões nesse sentido expressaram-se na posterior organização e publicação da Coletânea *República em Migalhas: História Regional e Local*, coordenada pelo professor Marcos A. Silva.

revisão nas concepções do que são as histórias regionais e histórias locais, quando são consideradas novas dimensões, novos olhares, novos objetos e novas preocupações, especialmente em tributo aos protagonistas históricos até então silenciados, excluídos e alijados da historiografia oficial que, a partir de então, alcançam uma maior visibilidade nos processos históricos.

Assim, as discussões emergem, em sua maioria, do estabelecimento dos conceitos de região e território a partir das reflexões e redefinições conceituais da Geografia que, paulatinamente, tem revisado seus postulados deterministas e tradicionais, passando da região apontada como um dado natural, para uma visão mais crítica, com destaque para as considerações acerca da ação humana e suas contradições sociais na formação, reorganização e apropriação dos espaços.

São perspectivas, conceitos e categorias novas, definidos no sentido de analisar e melhor entender as realidades históricas ímpares que, por admitirem a diversidade nos modos de abordagem, remetem a renovadas construções do conhecimento, sem apontar a exclusão/oposição a outros enfoques, proporcionando uma apropriada ampliação teórico-metodológica.

Conceitos como regional e local surgem, a nosso ver, de uma necessidade de ordenação para o entendimento do específico e do diferente em relação ao geral e ao particular. Trata-se, portanto, de dimensionar uma melhor perspectiva de compreensão da organização espacial nos seus aspectos temporais. Torna-se importante, pois, apreender a história regional e a história local, dentro das concepções interpretativas da história, das quais se vale o historiador em seu ofício, como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e o ensino, estabelecendo e ordenando procedimentos de trabalho.

A construção local de uma história tem significado analítico em referência ao sistema do qual foi recortado, porém, em uma nova perspectiva, que contemple a revisão das grandes sínteses históricas

que, em geral, não comportavam estudos de temas locais. Através do recurso à história local pode-se formular perguntas, suscitar questões, estabelecer a relação entre prática e teoria. É importante estar atento para o fato de que a abordagem local, metodologicamente falando, tem o seu sentido garantido, principalmente se tomada como parte do sistema maior que a integra: a região, o estado nacional, o contexto internacional.

Uma considerável parcela da historiografia local apresenta-se com formato ainda tradicional, pois assume e desenvolve um tratamento personalista, memorialístico, e sem interações espaciais, em geral, na forma de relatos cronológicos dos fatos com pouca ou nenhuma articulação entre si. Tratam as comunidades regionais e locais como se tivessem um destino linear e evolutivo – congênere da história geral, no sentido do *progresso da região*, excluindo a ação histórica dos seus variados segmentos sociais formativos com suas experiências diferenciadas.

Porém, recentemente, apresentam-se tentativas de inovação e exploração das possibilidades de construção do conhecimento histórico que considere aspectos relacionais e processuais, de variadas temporalidades e espacialidades em um movimento imprescindível para a sua pesquisa e sua fundamentação.

Na busca do entendimento de procedimentos teórico-metodológicos para o estudo de realidades locais, inicialmente, observamos que se estabeleceu uma reflexão acerca dos contornos de elaboração da história regional e local e, desta feita, na esfera nordestina.

A produção comumente apresenta-se com variados enfoques historiográficos, desde aqueles baseados em uma ordem cronológica – política – territorial – administrativa, na relação dualista *centro-periferia* (centro-sul/nordeste, em que o primeiro é identificado com o progresso e o desenvolvimento e, o outro como arcaico e subdesenvolvido), aos que dão veracidade à existência de equilíbrios espaciais subjacentes. Há enfoques ainda, dentro de uma conotação

político administrativa, que apontam a vertente oligárquica que destaca uma história estadualizada e/ou municipalizada em que as diferenças e contradições não são apresentadas convenientemente, ou mesmo, são minoradas, apesar da expressa dominação das oligarquias locais em uma dimensão que pouco considera a relação externa dos municípios ou do estado.

As concepções, conceitos e conteúdos das vertentes historiográficas que apresentam análises sobre a historiografia nordestina são bem explanadas e analisadas de forma detalhada, por Silveira (1984; 1985; 1990), em um conjunto de reflexões acerca da temática da história regional e local. A autora faz uma acurada análise que compreende a relação entre obras clássicas e o contexto histórico dos momentos em que elas surgiram, destacando claramente, nelas, o enfoque explicativo para a história da região através do entendimento da intervenção do Estado no espaço regional. Essas obras compuseram, assim, um modelo que configurava uma síntese explicativa geral para a história do Nordeste vista, por alguns, como suficiente para o entendimento do processo de formação do Brasil.

Silveira, em seus estudos, procede a uma revisão do conceito de região e desenvolve a perspectiva de uma análise historiográfica em que concebe a história regional/local como uma construção humana, plena de possibilidades de transformação social, encontrando, para tanto, aporte nos pressupostos da geografia crítica³.

Assim, temos que, o próprio conceito de região é bastante questionável e motivo de frequentes estudos. Destacam-se aqueles que encaram a região como um espaço determinado por limites políticos e existindo à mercê dos reflexos da organização política-administrativa nacional, ou ainda, que o conceito de região é uma construção, já que é elaborado e reelaborado sistematicamente a

3 Geografia Crítica – recebe esta denominação pela contestação que empreende aos postulados filosóficos da Geografia Tradicional ou Geografia Pragmática. Essa perspectiva da geografia assume o conteúdo político de sua ciência e a encaram como um instrumento para a transformação social. A esse respeito ver Santos (1978; 2002) e Lacoste (1988).

partir de sua abordagem enquanto objeto de estudo, sendo, portanto, relativo em seus resultados e suas configurações.

Nesse sentido, torna-se necessário considerar as contribuições dessas elaborações sobre o conceito de região, pois percebemos que a historiografia vem, em grande parte, tratando da relação nacional/regional/local, partindo da ideia de uma história nacional que seria suficiente para apresentar a história geral da nação. Porém, as questões que se colocam neste trabalho aludem à importância de considerar que as primeiras percepções sempre se dão na esfera local, e só depois, na provincial, estadual, central e global.

Mesmo se considerarmos a história do Brasil com o foco centrado na história do Rio de Janeiro ou de São Paulo, devemos nos ater ao fato de que, antes de serem tomadas como história nacional, elas são precisamente, histórias locais, deram-se temporal e espacialmente na esfera local, mesmo sendo de repercussão nacional ou mundial.

Nos últimos anos, os estudos da historiografia regional e local têm considerado as variáveis do conceito de região, somado ao esgotamento das macro-abordagens e das grandes sínteses que, segundo esses estudos, se tornaram insuficientes para o entendimento das realidades mais particularizadas.

Caberia refletir sobre um pensamento que prevalece entre alguns estudiosos quando questionam a história regional ou local e partem para a defesa de uma história nacional, alegando que o *macro* pode explicar, de forma mais produtora, a história do país, a história total, nele com frequência, considera-se, como sua essência, as noções de progresso e desenvolvimento, tentando dificultar a percepção da historicidade como complexo e tenso fazer.

Voltando ao exemplo da história de São Paulo ou do Rio de Janeiro, essas estão, no plano da cultura histórica, para o Brasil Império e República, como determinantes da história nacional, homogeneizando a construção da história pelos aspectos econômicos e políticos. Nesse caso, o capitalismo teria universalizado o entendi-

mento do processo histórico, através de um conhecimento exterior, pretensamente universal/nacional, desvinculado das experiências imediatas. Neste sentido afirma Pesavento (1990, p. 69-70)

De um lado, numa análise “macro”, tem-se a generalização de um processo ocorrido numa determinada região por todo o país. Mais especificamente, as formas de realização do capital no centro econômico do país – eixo Rio/São Paulo – são entendidas na sua análise, para as diferentes regiões, ou apresentadas como sendo ‘nacionais’.

Porém, observando os limites dessa visão, continua

É claro que se pode contra-argumentar que o capitalismo é um agente unificador da História, ou que o capital universaliza, mas tais análises não dão conta das especificidades regionais.

Logo, segundo este viés interpretativo, que considera as especificidades regionais, antes da história de São Paulo e do Rio de Janeiro *tornarem-se* nacionais, elas concretamente se definiram nas espacialidades/temporalidades regionais e locais. Deve ficar claro que não se está afirmando, por exemplo, que a história nacional deva ser simplesmente o somatório das histórias locais ou regionais que ocorreram e ocorrem em espaços e tempos delimitados e *isolados*, mas que os elementos de construção dessas histórias podem contribuir no entendimento das especificidades e, em muitos casos, apresentarem elementos históricos que, de outra forma, não seriam contemplados, por isso são, em si, imprescindíveis para a compreensão do nacional.

Os acontecimentos locais sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais são, na atualidade, muito influenciados pelos fatos que ocorrem no nível global, até pela rapidez das informações e o acesso a elas. Esse fenômeno, paradoxalmente, tem como um dos seus efeitos, a renovada importância do local e uma tendência que se observa de estimular culturas sub-nacionais e regionais, talvez por

questões de resistência e de enfrentamento cultural, em que ocorre a percepção, para os diferentes sujeitos históricos, de que mesmo pensando globalmente as suas ações cotidianas são locais.

Assim, não se pretende com a abordagem regional e local da história, uma proposição para desfazer ou extinguir a construção das identidades nacionais. Ela na realidade possibilita uma construção diferenciada. Segundo Manique e Proença (1994, p. 25).

Sob o ponto de vista científico, a história local e regional evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades.

Os trabalhos apoiados em fontes e realidades primárias locais, no *micro* – é nesta esfera que se promove uma política das identidades e também das diferenças, produzem análises de cunho regional e local. Apresenta-se a possibilidade de interação com o cenário nacional e internacional mais amplo, sem o qual, muitas vezes, se comete um erro equivalente ao da história nacional homogeneizante/homogeneizadora/absoluta, qual seja, o particularismo/localismo/singularidade.

Destarte, da mesma forma que a história nacional pretensamente intenta ser homogeneizante, no sentido de não apresentar diversidades e desigualdades em seu processo histórico constitutivo e, absoluto, quando não admite diferenças e contradições, a história local pode, erroneamente, ficar circunscrita ao localismo, se for tratada apenas em seu aspecto físico e individualizador, desconsiderando outras esferas relacionais, e, nesse sentido, Bourdin (2001 p. 27) afirma “A localidade às vezes não passa de uma circunscrição projetada por uma autoridade, em razão de princípios que vão desde a história a critérios puramente técnicos”.

A dinâmica das sociedades demanda a consideração em observar os vários níveis e dimensões históricas, evitando a fragmentação dos

espaços ou a imposição de uma versão interpretativa da história que se defina como absoluta, seja ela local, regional, nacional ou internacional. Nessa perspectiva, e destacando o estudo da história local, se torna importante a sua interface com a micro-história.

Levi (1992), a propósito da micro-história e da possibilidade de interação entre escalas de análise espaço/temporais diferentes, infere um papel destacado ao ponto de vista do historiador no empreendimento da pesquisa e elaboração da história, quando esse se torna parte intrínseca do relato, principalmente ao explicar o processo de pesquisa, as limitações e as evidências documentais, e ainda, as formulações de hipóteses. Fazendo isso, evidencia-se que em um trabalho com a micro-história, mesmo tendo como ponto de partida o particular e o individual e, relacionando-o a um contexto também específico, os leitores atentos, mesmo que não possuam formação específica na ciência histórica, podem dialogar e participar do processo da construção em evidência.

Um caso exemplar de uma história que é local e, muitas vezes, até compreendida como individual, mas que apesar de sua especificidade remete a uma pesquisa e a uma construção histórica baseada no procedimento analítico da micro-história, pautado em um movimento relacional de temporalidade e espacialidade histórica é o apresentado por Ginzburg (1987), na obra *O Queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, na qual faz um importante estudo de abordagem da micro-história. Partindo da vida cotidiana na Itália camponesa, no século XVI, chegando à narração do julgamento de um moleiro friuliano – Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, a partir de dois processos inquisitoriais, distantes quinze anos um do outro, aos quais somou outros documentos que forneceram indicações sobre suas atividades econômicas e sociais, sobre seus filhos e sobre suas leituras.

No prefácio à edição italiana da obra, se procede uma reflexão sobre a importância de estudar o *indivíduo* na história das camadas populares

Que relevância pode ter, num plano geral, as idéias e crenças de um indivíduo único em relação aos do seu nível social? [...] proceder uma investigação capilar sobre um moleiro pode parecer paradoxal ou absurdo. Porém, se a documentação nos oferece a oportunidade de reconstituir não só as massas indistintas como também personalidades individuais, seria absurdo descartar estas últimas. (p. 26)

Tratando-se, portanto, de uma história pessoal e única de um indivíduo aparentemente fora do comum, em local (Montereale) e época (século XVI) específicos e, do relato dos pormenores do seu julgamento, pouco se apresenta sobre a vida na aldeia ou sobre os próprios inquisidores, o que, em princípio, destaca o perigo de se tentar qualquer tipo de generalização imediata quanto ao cotidiano dos contemporâneos de Menocchio, ou mesmo a tentativa de integrar o seu comportamento em um conjunto social mais amplo. Aliás, o autor assegura a individualidade e singularidade, recusando o enquadramento do moleiro em um contexto já delineado, respeitando, portanto, sua originalidade.

Ginzburg (1989) afirma que o historiador busca, nos processos inquisitoriais, basicamente o que o inquisidor buscava, ou seja, elementos que transpareçam provas de intimidade, informações sobre o cotidiano e sobre o modo de vida dos acusados, observando atentamente o que diz o texto e considerando que tal documentação traz uma grande carga de julgamento de valores sendo, portanto, tendenciosa, seja pelas intenções dos inquisidores a partir de um julgamento opressor, seja pela pressão emocional que sofria o acusado.

Porém, destacamos que, mesmo se tratando do estudo de um único personagem e com uma reduzida documentação, alguns pontos referentes não só à religião Católica Romana, mas também à religião camponesa semi-pagã que existia à época no interior da Europa pré-industrial que convivia com a difusão da imprensa e

com a repressão à Reforma Protestante e, em pleno Renascimento, ganham visibilidade em seu relato.

Assim, uma análise baseada na micro-história apresenta possibilidades de entendimento de peculiaridades locais que, de outra forma, não seriam vislumbradas, porém não se limita a elas, abrindo perspectivas variadas, por desencadear a necessidade de um entendimento prévio do objeto a estudar e por propiciar, a partir do próprio estudo, a ampliação de novos objetos e novas leituras da história.

A abordagem regional e local da história, considerando o sentido de redimensionar espaços, oferece óticas de análise ao estudo da própria história nacional, em uma síntese do enfoque historiográfico, que pode conceber, segundo Amado (1990, p. 12), que “a história nacional ressalta as semelhanças e a regional/local lida com as diferenças e a multiplicidade”. Portanto, a importância do estudo regional/local pode

[...] oferecer novas óticas de análise no estudo de cunho nacional, podendo apontar 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. (p. 12-13)

Atualmente, ao tratar da renovação no campo da história, ou aquilo que, mais geralmente, se chama *novas tendências* historiográficas apresentam-se: a Nova História Francesa, no seu enfoque do cotidiano e da memória; a História Social Inglesa, ao recuperar a experiência social de contextos e de sujeitos históricos silenciados ou desprezados pela historiografia tradicional e, a Micro-história Italiana, ao abordar a relação entre escalas de investigação. Elas elegeram como campo de estudo, não mais os grandes temas de cultura geral ou as grandes sínteses, mas uma análise dos micro-temas, na qual cabem perfeitamente as referências à história local,

especialmente como recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e, por extensão, para o ensino de história.

Tem-se então a história local

[...] como um princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social. (GASPARELLO, 1996, p. 89)

Nesse sentido, tem-se apresentado um crédito permanente à construção de abordagens da História que propiciem a articulação das experiências cotidianas nas dimensões da história local, regional, nacional e universal, objeto deste presente estudo.

Destacamos que a história local, como recurso teórico metodológico de abordagem, apesar do crescente interesse em sua aplicação, seja na pesquisa propriamente dita, seja na sua aplicação em sala de aula, tem, no Brasil, ficado circunscrito para além de trabalhos monográficos, dissertações e teses, às iniciativas e experiências localizadas, especialmente entre grupos de pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática, produzindo materiais didáticos ou criando coletivamente projetos de pesquisa específicos e grupos de estudos. Três desses casos são exemplares.

Um deles, o trabalho desenvolvido pelo NDIHR na UFPB, que há mais de 20 anos realiza atividades através de suas linhas de pesquisa, acerca da história regional, com destaque para a história da Paraíba e, desde a década de 1980, dedica-se também, especificamente, à história local, desta feita com o *Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos* que desenvolve a pesquisa, a produção de materiais didáticos e a formação de professores para a sua aplicação.

Temos outro exemplo, a partir de 1996, com o trabalho de um grupo de professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que, inicialmente, através da elaboração do Guia de Fontes

para a História de São Gonçalo/RJ, desdobrou suas atividades em outros projetos, entre eles, a análise de alguns conjuntos documentais e a escrita de textos com o objetivo de produzir um livro didático para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esse grupo de pesquisadores organiza, também, cursos de extensão para professores da rede pública e, trabalhos com iconografia, lançando a *Exposição Imagens de São Gonçalo: fotografia e história*. Avançando na divulgação do trabalho realizado, é disponibilizado a outros pesquisadores e a população em geral um site⁴ contendo informações sobre cada projeto, os artigos e monografias produzidas, além de um banco de imagens.

Por fim, no estado do Ceará, em uma iniciativa da Fundação Demócrito Rocha, entidade sem fins lucrativos que é mantida pelo Jornal O Povo, foi criado, desenvolvido e gerenciado o Projeto *A criança e a cidade*. Nele foram produzidos livros didáticos de História e Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental que abordam a formação histórico-cultural e geográfica dos municípios, tendo já publicações em 12 deles.

A experiência começou com dois livros intitulados *Construindo o Ceará e, Fortaleza, a cidade e a criança*. Foram elaborados por professores da Universidade Federal do Ceará (UFC), entre eles Ricardo Oriá e Simone Souza, e ambos lançados no início da década de 1990, sendo considerados, pelo Ministério da Educação (MEC) em 1992, como os melhores livros didáticos do Nordeste. A proposta de elaboração para os demais livros é de contemplar a participação dos professores locais com a orientação pedagógica da Fundação que, em parceria com as prefeituras locais, imprime e distribui os livros.

Entendemos ser pontual e necessária uma maior visibilidade de projetos dessa natureza – que, com certeza devem existir, através de uma maior divulgação e conexão entre eles, fortalecendo assim a reflexão, a pesquisa, a produção e o ensino da história regional e local.

4 <http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/>

1.2 A história local entra em cena: consolidando identidades e observando escalas

Partindo do pressuposto de que o conhecimento histórico acadêmico e escolar buscam ser instrumentos de ação efetiva na sociedade, materializando-se na dimensão da práxis, tem-se a percepção, construção ou consolidação das identidades como referenciais para a vivência social, especialmente porque não podemos tomar uma identidade como produto social pronto e acabado, ao contrário, ela está em permanente processo formativo.

Em princípio, temos que, se o sujeito adquire ou tem o conhecimento histórico, isso propiciará a consciência da sua identidade social, levando-o a ação. Seria a interação entre o conhecimento e a ação – **conhecimento para a ação**. O local é, pois, o espaço de atuação dos sujeitos históricos. Na realidade, o que significa o fazer da própria história.

Segundo Bourdin (2001, p. 13), o espaço local se constitui ponto de referência onde podem ocorrer as ações práticas dos indivíduos e da coletividade

Por outro lado, é na escala local, na do bairro, da cidade ou da microrregião que alguns problemas da vida diária podem ser regulados, por exemplo, os que se referem à organização dos serviços públicos. A solidariedade e a sociabilidade podem se desenvolver dentro de redes muito dispersas, mas são muitas vezes mais fáceis de criar quando se apóiam na vizinhança. Enfim, o quadro local pode servir para se organizarem grupos muito unidos, ou coalizões para a ação.

Assim, o conhecimento do local de pertença oportuniza a consolidação da identidade social, e isso, por sua vez, pode possibilitar a capacidade de atuação dos sujeitos, pois, segundo Neves (1997, p. 15. Grifos da autora)

Identidade social, [...], implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como **sujeito** da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é também, **objeto** da história (ciência). A identidade social é, portanto, um atributo de sujeitos da história que se definem e se reconhecem na ação.

Na esfera da história local se torna possível a articulação entre conhecimento e identidade social dos seus agentes que, ao mesmo tempo, se constroem e se expressam na dimensão do processo histórico, pois, são eles que fazem a história, através de suas ações e, ao mesmo tempo, produzem conhecimento na dimensão da ciência histórica.

A construção e elaboração da história local podem ser reveladoras da realidade cotidiana das comunidades, no sentido de configurar e explicar os problemas por elas enfrentados, ao tempo que, em mão dupla, os problemas e questionamentos das comunidades podem suscitar a necessidade de, no exercício de compreendê-los e buscar soluções – numa práxis transformadora, se proceda a sua elaboração e registro.

Então, se o conhecimento desvenda e, ao mesmo tempo, fundamenta ações a partir da interação entre sujeito e conhecimento, essa interação é capaz de produzir o desenvolvimento da identidade social. Pela geração ou consolidação da identidade social os sujeitos asseguram suas ações e legitimam a sua relação com o passado e o presente, promovendo o diálogo espaço-temporal necessário à compreensão da história, e, nesse sentido, o passado transforma-se numa narrativa não fixa, mas permeável pelos interesses do tempo presente.

Na perspectiva da história local, essa composição da identidade social calcada numa práxis histórica, considerando que a ligação

entre conhecimento e ação nos espaços de vivência do sujeito – que é sempre local – é imprescindível à condução de intervenções no processo histórico de forma mais consciente e comprometida.

Examinando a construção e reconstrução da história local, outro elemento a observar, e que colabora na configuração das identidades sociais, é a questão espacial, no sentido da relação entre o sujeito, o seu ambiente de pertença e outros lugares. Apesar do fato de estar na pauta de variados estudos, ela passa, na maioria das vezes, por uma simplificação ou reducionismo inconcebível, que se procura superar, buscando-se, entre outras alternativas, a percepção da questão espacial não como determinante, mas como dimensão do processo social da comunidade em estudo. Pois a mesma, na construção do seu cotidiano, tem a possibilidade de proceder também à compreensão da formação do espaço em que vive.

Sobressai, nessa abordagem da história local, o desenvolvimento de uma visão do homem situado como agente social, econômico, cultural e político da história, bem como a percepção da estrutura social encarada como a totalidade dos agentes humanos e não uma parcela destes, percebendo-se, assim, as suas diferenciações, interesses e visões. Thompson (1992, p. 42), alerta que “a história local traçada a partir de um estrato social mais restrito tende a satisfazer-se com menos, a ser uma reafirmação do mito da comunidade”, e assim, destacar apenas determinados sujeitos que *merecem* ser lembrados.

Deve-se buscar, então, a superação da prática de alguns indivíduos que assumiram a função de *historiadores* ou *intelectuais* oficiais das cidades – o médico, o padre, o bacharel em direito, o professor – e que, em suas produções, apresentam um grau exacerbado de factualismo⁵ e personalismo, em uma versão doméstica da história oficial na qual se apresenta uma listagem que exalta os *grandes homens* e os *cidadãos ilustres* que devem ser lembrados e reverenciados. Apesar

5 Cabe, nesse caso, destacar que entendemos a diferenciação que deve ser observada entre factualismo e fato, já que recorrentemente são tidos erroneamente como sinônimos, ranço de uma visão equivocada apresentada em alguns estudos baseados no positivismo. O fato – coisa ou ação feita, é real e, hoje, se torna imprescindível sua requalificação e resignificação histórica, subtraindo dele a perspectiva determinista, essa sim concernente ao factualismo.

desses materiais, em geral, excluírem a maior parte da população do seu conteúdo, independente da forma e da cientificidade ou não, destacamos que a sua importância para o historiador reveste-se daquilo que está no conteúdo apenas como possibilidade de fonte.

Variados exemplos apontam para a frequência dessa visão equivocada, porém, não ingênua. Mencionamos, aqui, o caso de trabalhos realizados nos municípios de Ingá e de Areia, na Paraíba, onde o prefeito e o *historiador oficial*⁶ do município, respectivamente, utilizando-se de uma concepção de história *como passado*, conservadora e imutável, além de desconsiderar toda a pesquisa de campo realizada com a comunidade – associações, sindicatos, escolas, entre outros – apresentaram reações à história nos termos que se seguem.

O prefeito, definindo que “só é história o que foi escrito pelo menos há mais de 30 anos passados”, como se a distância temporal entre pesquisador e objeto significasse a garantia de um estudo *isento, imparcial e ‘verdadeiro’*. Sua proposição foi motivada pelo menos por dois fatores, quais sejam: porque, por opção teórico-metodológica da equipe de pesquisa, a temática que direcionou a composição da obra foi o *trabalho*⁷. Assim, esteve em destaque a ação dos cidadãos que efetivamente construíram, constroem e configuram o espaço municipal pelo seu labor cotidiano, pelo seu trabalho, pelas estratégias de sobrevivência diária que empreendem, e não por ações políticas individuais e circunstanciais de determinados elementos pertencentes aos quadros político-partidários presentes no município.

Outro fator é que, o período citado – os últimos trinta anos correspondiam exatamente aos que marcavam o domínio e a ação política do referido prefeito naquela localidade, não sendo o mesmo, necessariamente, contemplado no livro, talvez, por isto mesmo, ele não considere o seu conteúdo como histórico.

6 Sujeito leigo em relação à formação histórica acadêmica, geralmente é o mediador e expoente oficial da cultura e da intelectualidade dos representantes do poder público municipal, apresenta-se com uma atitude conservadora frente ao passado, defendendo o tempo enquanto continuidade e progresso, nunca como esfera de mudanças.

7 Essa escolha teórico-metodológica inspirou-se em variadas obras da historiografia inglesa, entre elas: E. P. Thompson (1987), Eric Hobsbawm (2000), Peter Burke (1992), Christopher Hill (1987) e Jim Sharpe (1992).

Já o *historiador oficial* encaminhou à equipe, por meio de uma carta enviada via Correios, uma *lista de reparos e correções* ao que foi pesquisado e escrito também com a participação e anuência da própria comunidade. Nesse caso específico, os reparos diziam respeito à ausência de referência aos *notáveis* ou a algum nome de escola citado equivocadamente, ao tempo que se mostrou completamente desinteressado pela participação popular – inclusive depreciando-a, na história do município, ou mesmo, da própria colaboração desta através de depoimentos e entrevistas.

Note-se que, em ambos os casos, o que se propunha com essas atitudes, era exatamente subtrair, da construção e compreensão da história da comunidade, elementos que pudessem vir a incorporar a memória e a voz da população ou a questionar a história oficial.

Destaca-se, assim, a consideração, por parte de elementos do governo, que repassam a ideia de que, ao *povo*, quase sempre iletrado, foi reservado o papel de observador na seleção daqueles fatos ou *grandes personagens* que devem, ou não, serem homenageados pela historiografia oficial. Entendemos que este procedimento cristaliza uma visão dos heróis que ora estão demarcando a história local através dos monumentos, símbolos, nomes de praças e ruas, publicações, entre outros.

A história local pressupõe a recusa de concepções de história estreitas e ultrapassadas, em obras produzidas nos municípios que, à luz da metodologia mais atualizada, sequer poderiam ser classificadas como científicas, podendo configurar-se, no mais das vezes, como já foi dito, em fontes de pesquisa.

Quando se trata do campo da memória histórica, a abordagem local busca diretamente a relação com fatos e elementos que ajudem a resolver os problemas efetivos da comunidade em estudo, sendo encarada como um instrumento de transformação social e de protagonismo, trazendo significado ao ato de conhecer e construir a história, possibilitando apreender-se que o Estado não é uma entidade que se coloca acima do cidadão, mas que é por ele construído.

Nesta perspectiva, não se está propondo uma história local que, a exemplo da historiografia tradicional eurocêntrica, apresente-se de forma linear ou que defenda a ideia de evolução e progresso para a compreensão da história. Não seria a história local guardiã de um conhecimento que, gerado a partir de si mesmo, estaria apto a explicar a totalidade da história, ou mesmo propondo tornar-se um conhecimento autossuficiente. Ao contrário, apresenta a possibilidade de uma prática relacional entre contextos diferenciados, contemplando a diversidade histórica dos lugares e dos seus protagonistas.

Assim, particularmente, a história local tem-se voltado e considerado as especificidades e peculiaridades dentro de uma metodologia de pesquisa que considera aspectos da micro-história e da história da vida cotidiana, privilegiando novos objetos e sujeitos, revisitando memórias, envolvendo variados espaços e territórios, dentro, ainda, de temporalidades diversas, na perspectiva da compreensão das relações sociais que são geradas nesses espaços, como bem indicado por Samuel (1990, p. 220)

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele produzido no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

A história local tem, em si, a força popular, pois as pessoas estão continuamente colocando para si mesmas questões relacionadas ao local onde moram e mantêm relações sociais e de trabalho e, sobre como viveram seus antepassados. Porém, observando que, normativamente, os espaços históricos locais são apresentados como tendo um destino linear, de acordo com a lógica dos personagens considerados importantes e que conduziram ou conduzem os destinos da comunidade, apresenta-se uma perspectiva homogeneizante, que

distancia a história do homem concreto, excluindo, assim, a ação histórica de variados segmentos sociais com suas experiências.

Abordar a reconstrução das memórias e suas significações possibilita o registro das relações que se constituem no cotidiano urbano e rural com suas peculiaridades e especificidades. Expressão desse pensamento encontra-se também em Manique e Proença (1994, p. 24) que, referindo-se à historiografia escolar, apontam

A historiografia escolar tem-se limitado a transmitir uma memória nacional, apresentada como memória coletiva de todo o povo, mas que não passa da memória de suas elites. [...] nada diz à maioria das populações rurais, detentoras de uma memória longa, nos seus ritos, costumes e tradições, nem aos estratos urbanos, sem dúvida mais populosos.

O próprio Samuel (1990) apresenta inúmeros exemplos de reconstituição da história local na Inglaterra desde o século XVIII até as primeiras décadas do século XX, usando, para tanto, os mais variados documentos e fontes, enfatizando leituras polissêmicas em documentos já utilizados, ou mesmo a perspectiva de nova leva de registros documentais até então não explorados, mas ricos em informações, destaca, inclusive, a importância do apelo ao depoimento oral.

Os debates, nos últimos anos do século XX, apontam para uma possível compatibilidade entre as escalas de investigação macro e micro, já que ambas são representativas, no sentido de que alcançam, de diferentes maneiras, realidades concretas na história. Considera-se que são diferentes esferas, porém, essas diferenças não implicam em uma hierarquia de valores na tarefa de reconstruir a história. O que se tenta evitar, na realidade, é qualquer ortodoxia teórica ou doutrinária, e buscar a diversidade de temas e a pluralidade de enfoques, como bem argumenta Braudel (1986, p. 17)

Para mim, a história é a soma de todas as histórias possíveis, uma coleção de ofícios e de pontos de vista, de ontem, de hoje, de amanhã. O único erro, a meu ver, residiria em escolher uma dessas histórias desprezando a restante.

Já, para Vainfas (2002), não há porque desconsiderar ou colocar em oposição as escalas de observação e análise histórica, elas são, na realidade, em si mesmas, diferentes, porém se constituem como recursos teórico-metodológicos diversificados, dos quais os historiadores podem fazer uso, em suas reconstituições processuais, em um movimento de construção do conhecimento que, de acordo com suas necessidades investigativas, podem, ou não, ser utilizados.

Havendo pesquisa séria, problemática relevante e clareza expositiva, estarão preenchidas as condições essenciais para que um trabalho historiográfico possa dar contribuição valiosa, independente da escala de observação ou da maior ou menor dimensão do objeto investigado. (p. 151)

Segundo este autor, a inserção da micro-história em uma pesquisa se dá, antes de tudo, pelas possibilidades que se abrem de interação do campo estudado com outros contextos.

[...] a ambição da micro-história é a de inscrever o grupo ou mesmo o indivíduo estudado no maior número possível de contextos, e isso se pode alcançar com mais profundidade – mas decerto com menos generalidade explicativa – em uma escala restrita e com pesquisa exaustiva de determinado corpus documental. (p. 152)

Considerando ainda a questão das escalas, e em consulta ao dicionário Holanda (2005), encontramos pelo menos 12 significados para o verbete *escala*. Destacamos o enfoque referente a ela como

um instrumento de medida correspondente à variação de grandezas. Observando um dos significados específicos que aparecem e se reportam a essa palavra temos, por exemplo, sua aplicação no desenho técnico, em referência a um instrumento (espécie de régua), com três faces, cada uma delas com duas escalas diferentes, uma para cada borda, perfazendo assim, seis opções de dimensionamento, a gosto e necessidade de quem vai operá-la e do que se pretende representar numa relação de proporções ou distâncias vinculadas à matriz concreta de um todo.

Assim, a história, tomando por similaridade da lógica matemática, as noções de escala e proporção e seu respectivo uso, que destaca o valor desse instrumento, e a importância no seu manejo para aquisição de informações em perspectiva, que, por vezes, exigem a minúcia dos dados, procede, pontualmente, um movimento relacional entre o pormenor e o todo.

Essa abordagem provocou a revisão de convicções estabelecidas sobre a construção do social, baseada na micro-história – em processos sociais maciços e muitas vezes anônimos, que requeriam para o seu entendimento, a minúcia na observação de fatos, documentos e interpretações acompanhada da inter-relação entre o espaço local e a dimensão histórica global. Segundo Revel (1998, p. 28)

Não existe hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é [...], uma versão diferente.

Desse modo, a historiografia italiana tem desenvolvido variados estudos, aventurando-se na micro-história, e com ela a utilização das escalas para a investigação. A grande preocupação,

que se apresenta, é a tentativa de articular de maneira rigorosa a relação entre a experiência singular dos sujeitos históricos e as suas ações coletivas.

A mudança de lentes objetivas na análise do objeto em estudo e, na história, o uso de escalas para a sua compreensão, tem colocado em questão convicções há muito sedimentadas. Rompe-se com a hierarquia do contexto macro sobre o micro. Para a história, como já dito, não é o caso de opor uma a outra, mas de reconhecer as suas diferenças e no que essas escalas podem complementar e instrumentalizar o conhecimento histórico.

Fenômenos maciços, que estamos habituados a pensar em termos globais, como o crescimento do Estado, a formação da sociedade industrial, podem ser lidos em termos completamente diferentes se tentarmos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas, individuais ou familiares, dos homens que foram postos diante deles. Eles não se tornam, por isso, menos importantes. Mas são construídos de maneira diferente. (REVEL, 1998, p. 13)

Nesse debate que continua em aberto, procura-se compreender de que forma os detalhes e as experiências particulares podem colaborar no entendimento de lógicas sociais de grupos, de cidades, de nações. Como, privilegiando a experiência de atores diversos, até então considerados *vozes presas do silêncio*, dar visibilidade às suas práticas.

Na busca de consubstanciar o trabalho com a micro análise, o autor citado, se vale do uso das escalas para a análise histórica, vendo, “[...] no princípio da variação de escala um recurso de excepcional fecundidade, porque possibilita que se construam objetos complexos e portanto que se leve em consideração a estrutura folheada do social”. (p. 14). E, ainda, na relação entre as abordagens micro e macro

analítica, afirma que, “[...] nenhuma escala tem privilégio sobre a outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico”. (p. 15).

As posições declaradas por Revel (1998), acordam com as de Alan Bense, Marc Abéles e Bernard Lepetit, expressas no livro por ele organizado, resultado de um Seminário promovido pelo Ministério de Pesquisa e Tecnologia Francês, no ano de 1991, reunindo não só historiadores, mas também, antropólogos, para discutirem as abordagens possíveis no uso das escalas e da micro-história. Todo o livro apresenta uma perspectiva propositiva de análise e de estímulo ao uso de escalas, observando que o local, o regional, o nacional e o internacional são, escalas de medida relacionais.

Não há, pelo menos até o momento, um modelo único de interpretação, problemática e uso da abordagem da micro-história, que se faça presente no debate epistemológico. Só para citar algumas dessas diferenças, temos, para os franceses, as questões girando em torno da história social e os seus objetivos; para os italianos o seu emprego conta com o aporte e relação estreita com a Antropologia, e, particularmente, em Ginzburg (1989) tem-se a sua aplicação como paradigma indiciário. Talvez um ponto de convergência seja a constatação de que trabalhar com escalas e com a micro-história requer um considerável caráter empírico de abordagem.

Assim, a micro-história, mesmo não se caracterizando como um corpo de proposições unificadas requer regras básicas para o seu uso: coerência documental, domínio do objeto de análise, reunião de dados e construção de provas, e, nesse sentido, em nada difere de outras formas de análise histórica. Na realidade

Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. (REVEL, 1998, p. 20)

Dessa forma, a questão da representatividade do singular em relação ao conjunto ao qual se integra é outra preocupação dos que se utilizam dessa abordagem e que buscam o distanciamento de uma história social que privilegiou e, de certa forma ainda privilegia, o espaço macro, e uma história globalizante que pretensamente dê conta dos elementos essenciais ao conhecimento histórico. Para Silveira (1996), a história local vem resgatar elementos importantes que contrariam esta prerrogativa já que: “Os tempos globalizantes cedem lugar à micro-história; o tempo estrutural, ao tempo cotidiano; o espaço globalizado ao espaço local ou regional; as coletividades como objeto, às histórias de vida dos sujeitos; as utopias, à falta de sentido na história; a explicação, à versão do fato”. (p. 13).

Ao utilizar a história local como recurso teórico-metodológico de pesquisa, o que se propõe é estabelecer relações espaço temporais, cabendo explicitar que, ao trabalhar com a análise em escalas, definindo uma maior ou menor dimensão, busca-se o aporte em um recorte metodológico – o local em relação a um espaço definido, porém em conexão com outros. Conforme Reznik (2005, p. 3)

[...] insere-se a reflexão sobre o local enquanto circunscrição de espaços sociais de menores proporções se comparados a delimitações mais abrangentes como o nacional. Não podemos contudo conceituar o que é local pela mera oposição com o nacional. No nosso entender, mais do que uma oposição, existe uma relação, discernível a partir das escalas de observação e recortes temáticos que informam o olhar do historiador. O local configura-se então como um recorte temático eleito pelo historiador a partir de uma escala igualmente construída por este.

Assim, o que se pretende com esse recorte, que extrapola o entendimento de tempo e/ou de espaço isoladamente, é problematizar as relações sociais neles produzidas historicamente.

Na dimensão da história social a micro-história, utilizando-se de escalas de observação e análise, dá conta da diversidade e pode assim contribuir para seu entendimento, desde que se mantenha a devida distância de um individualismo metódico ou de qualquer relativismo culturalista que banalize as mediações necessárias e relacionais com outras dimensões e contextos históricos.

A escolha metodológica para o trabalho com escalas de observação e análise na história demanda segundo Revel (1998), algumas redefinições que, por exemplo, contemplem: renovados pressupostos da análise sócio-histórica que levem em “consideração a forma como as identidades coletivas se constituem e se deformam” (p. 26), revisão da noção de estratégia social em uma “postura decididamente antifuncionalista e, rica de significações”. (p. 26).

Deve-se também considerar novas percepções para a noção de contexto, que gerem a reconstrução e revalorização do seu uso e a necessidade de considerar que a micro-análise possibilita

[...] uma lembrança da multiplicidade das experiências e das representações sociais, em parte contraditórias, em todo caso ambíguas, por meio das quais os homens constroem o mundo e suas ações, e que, deve originar um convite a inverter o procedimento mais habitual para o historiador, aquele que consiste em partir de um contexto global para situar e interpretar seu texto. (p. 27)

E, por fim, deve-se atentar para que o uso de escalas de observação e análise entre, por exemplo, o nacional e o local, “não implica uma hierarquia de importância, especialmente do ponto de vista da história social”. (Revel, 1998, p. 27)

Na realidade, o autor chama a atenção para o fato de que se “deve construir a pluralidade dos contextos que são necessários à compreensão dos comportamentos observados” (p. 27), fugindo de qualquer hierarquia de importância já que os sujeitos históricos inscrevem-se em contextos variados.

Seguindo esses pressupostos e buscando relações entre o uso das escalas e da micro-história com a história local, entendemos que, não se trata de opor o local ao geral, pois são escalas diferentes que exigem observação também diferente e podem, assim, contribuir para a compreensão que se tem do passado e do presente.

Ao se mudar a escala de observação e análise podem ser geradas novas compreensões da história, isto é o que caracteriza a micro-história italiana, que preconiza a redução da escala de análise, seguida de um *jogo* entre essa dimensão em detalhe e a ampliação em escala para contextos sociais.

Temos um exemplo clássico da aplicação da micro-história na obra de Levi (2000), que aponta exatamente para o jogo de escalas, ao tratar da trajetória de um padre exorcista – Giovan Battista Chiesa, na pequena aldeia de Santena, na Itália, na segunda metade do século XVII. Podemos questionar a pretensão do autor entre estudar apenas a carreira desse exorcista, a vida política da aldeia, o comportamento econômico e o funcionamento do mercado de terras, a estrutura de poder no norte da Itália ou as relações centro-periferia entre a capital e uma comunidade local. Podemos entender que, estrategicamente, em seu trabalho, ao explorar a recomposição da vida de Chiesa, o autor configura a apreensão e interface de vários elementos constitutivos daquela sociedade.

Ora, o certo é que Levi propõe uma mudança de escala na sua análise, repele a perspectiva funcionalista e estruturalista da história construída de *cima para baixo*, mas, ao contrário, ao resgatá-la em seus subterrâneos, na história *vista de baixo*, que contempla os seus habitantes enquanto sujeitos históricos fundamentam a história no entrelaçamento das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, criando uma extensa rede relacional de significações locais e globais.

Trata-se, então, de uma história local que não se fragmenta, não se esmigalha, não promove a separação entre nenhuma esfera da história.

A observação e análise em escala podem dar suporte e inspirar abordagens renovadas na micro-história, e, em especial, aquelas

que se propõem à construção do conhecimento da história local, pois o que se estabelece não é simplesmente o seu recorte ou a sua redução, e sim, como já dito, uma inter-relação entre o micro e o macro, com o local e o universal, entre as particularidades do texto com o contexto. Nessa estrada de mão dupla, muito é descoberto na esfera do micro, mas essas descobertas ganham significado ao serem contextualizadas no macro, como bem afirma Sharpe (1992, p. 54) “a expressão história vista de baixo implica que há algo acima para ser relacionado”.

Vejamos, por exemplo: como entender a existência e labuta diária dos boias-frias de Pedras de Fogo, município paraibano, sem relacionar à produção em larga escala e à comercialização da cana-de-açúcar subsidiada pelo governo federal? Ou ainda, sem considerar as graves consequências sociais da concentração de terras para o seu cultivo? Como situar entre as décadas de 1930 e 1950 a proliferação de sindicatos de trabalhadores no porto da pequena Cabedelo, no litoral paraibano – eram mais de quatro, sem cotejar a importância deste para a economia do município e do estado? Ou, o caráter assistencialista espelhado em modelos nacionais de organização sindical que predominou, à época, nas suas esferas de atuação?

Entendemos, assim, que apenas reduzir o objeto de estudo em escala não garante nem a construção, nem a compreensão da história. No exemplo dado por Levi, da aldeia de Santena, não se apresenta uma história local fechada em si mesma, já que o autor, ao definir o seu objeto de pesquisa – o padre Chiesa e sua trajetória como exorcista, ampliou em um verdadeiro jogo de escalas à construção desse objeto, numa interface entre o local e o universal.

Não se trata, portanto, de escolher como mais ou menos *verdadeira* a história por sua abordagem. Não se trata de escolher, por exemplo, entre a história da nação, do estado, como macro e a do indivíduo, do local, como micro, é precisamente o conjunto desses níveis em articulação que podem possibilitar a construção da história.

Trabalhar com a micro-história e com escalas, é, por definição, escolher formas de escrita diferenciadas, é estratégia de trabalho com as informações e, principalmente, com a relação que o historiador mantém com eles. Entendemos que, mais do que definir a escala de observação e análise, o importante é garantir a sua variação.

A história, enquanto processo, e na tessitura da construção do conhecimento, no caso da história local, mais esqueceu que lembrou de resgatar a ação de personagens que se tornaram anônimos no curso da história geral. Deve-se considerar, porém, que a história de vida desses agentes, no seu fazer cotidiano, aponta para os mesmos enquanto protagonistas, desde atos considerados *simples* como eleger o político, pagar os impostos, entre outros, até os enfrentamentos mais cruéis tais como conviver com o desemprego ou subemprego, com a impossibilidade de estudar, com a fome, com a precariedade da assistência médica entre outros, que se delineiam e se repetem ao longo da história, e se fazem presentes, permanentemente, na memória dos que os vivenciam. Sendo a maior parte desses enfrentamentos ocorridos na esfera local, a observação e análise através de escalas possibilita, a sua visibilidade.

Rever o cotidiano é um exercício privilegiado da criação histórica, é não só relembrar para resgatar o passado, pois não há como resgatar sem acrescentar, criando novos sentidos que possibilitem a percepção contraditória e dinâmica da própria constituição da sociedade, mas também rever o cotidiano tendo, como perspectiva, sua transformação.

Vemos, assim, que essa construção da história, que pressupõe uma abordagem teórico-metodológica específica – a história local, por sua, digamos, recente utilização, nos lança questionamentos que se mostram longe de esgotarem reflexões e definições e, assim sendo, se apresentam como um campo teórico de exploração, desafiando o historiador.

Isto fica evidente principalmente no que se refere à definição e abrangência do seu próprio conceito. São dificuldades conceituais

encontradas em indagações que se repetem nas produções teóricas a esse respeito, entre elas: O que é história local? Para que serve a história local? Quais os conceitos e categorias construídas acerca dela? Quais as possibilidades de construir e trabalhar com a história local? Poderia ser a história local um novo campo teórico ou um princípio metodológico a se empregar para a construção de um conhecimento específico?

Procurando clareza para essas questões, se faz necessário desenvolver reflexões básicas sobre *o que é história local*, como também, *o que ela não é*, para que se evitem equívocos, confusões e discussões que envolvem o trabalho com a mesma, por nós entendida, como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e para o ensino de história.

Nesse sentido, apontamos algumas considerações de Neves (1997), quando, procurando no contexto da própria produção do conhecimento histórico, estabelecer a relação entre a construção da identidade social e o conhecimento de história local, entendida tanto como objeto, quanto como referência para o estudo da história, afirma: “Evidentemente, por história local deve-se entender todos os sentidos decorrentes do uso da palavra história: o processo histórico, a ciência histórica e a historiografia, consideradas na perspectiva de um determinado local”. (p. 14).

E ainda, considerando a relação entre a história local e o conhecimento histórico, esclarece que: “[...] a história local refere-se ao conhecimento histórico, sob a perspectiva local, e pode significar: o local como **objeto** do conhecimento e/ou o local como **referência** para o conhecimento”. (p. 15. Grifos da autora.).

Na realidade, a discussão se volta para a questão epistemológica que envolve a relação parte e todo, singular e universal, específico e geral, elementos esses que dão sentido à ciência histórica. Assim, para o que até aqui se apresentou nas reflexões sobre escalas e micro-história, cabe entender ainda, e principalmente, que a história local, como diz Neves, refere-se ao conhecimento histórico – à história. O

que se busca, ao se trabalhar com a história local, é o entendimento da história! Dessa forma, trata-se de atribuir à perspectiva local, o status de um recurso teórico-metodológico de abordagem que considere, como diz a autora, o local tanto como objeto quanto como referência para o conhecimento da história.

Nesse sentido, a proposta de desenvolver um trabalho científico partindo da história local se insere no universo da ciência histórica, fazendo parte e definindo-se enquanto formadora da complexa teia de possibilidades dessa ciência, desenvolvendo, assim, um olhar atento e cuidadoso para as especificidades do contexto local, até pelo fato do local não ser analisado em uma perspectiva localista⁸, e sim em sintonia com outras dimensões históricas, o local seria, como no dizer de Samuel (1990, p. 229), “[...] como uma janela para o mundo”.

Defendendo o valor e a importância da história local em sua relação com a história geral, Neves (1997) explicita ainda: “O local fora do contexto geral, é apenas um fragmento, e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração, e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido”. (p. 22).

Observando os questionamentos acerca da abordagem e uso da história local, advém a ideia de seu papel enquanto recurso teórico-metodológico, baseado em um recorte do tempo e do espaço estudado, pois que, segundo Ferro (1989 p. 122), a história local “permite determinar alguns vínculos que a análise histórica pode estabelecer entre passado e presente, entre um acontecimento local e a história geral”.

É importante considerar que a história local em si é específica, mas, ao mesmo tempo, está intrinsecamente articulada com o geral, por exemplo: a Guerra do Iraque ou a Questão Palestina, enquanto acontecimentos são locais, com implicações de ordem política, religiosa, econômica, social e cultural também local, mas afetam e

8 O localismo apresenta-se como uma visão estreita do local, e quase sempre com teor bairrista, que só leva em consideração o local em si, hostilizando ou menosprezando o que se refere aos demais espaços, tem geralmente um teor de discriminação, chegando a negar a identidade social a qualquer outra pessoa *de fora* ou a desconsiderar a importância de outros espaços geográficos. Na ciência histórica é porta voz de uma fragmentação explícita que torna o local apenas como um pedaço, uma parte, sem articulações com o todo.

são afetadas pelos acontecimentos do mundo. Então, em termos do movimento histórico que produzem não é específico, ou localizado, desta forma, o específico não existe isoladamente.

A história local situa-se, assim, como possibilidade de questionamento sobre a forma como os homens têm-se organizado ao longo do tempo para produzir as condições sociais e materiais de existência, bem como de sua organização social e participação política, levando-o à ação no meio em que vive, e, dessa forma, inserindo-o na conjuntura da história total.

Como possibilidades práticas do uso da história regional e da história local, apresentam-se propostas curriculares para o ensino de história. Por exemplo, Silveira (1990, p. 42) defende uma perspectiva contrária à homogeneização e a determinados recortes da realidade, afirmando que

[...] se a falta da História Regional afasta o educando de seu cotidiano e gera o equívoco de que ele pense esse cotidiano como se fosse o mesmo do resto do país, o simples fato de inverter a dosagem curricular, mas na base de recortes regionais tradicionais, poderá implicar na percepção fragmentada, isolada da História Regional, destituída, por um processo de homogeneização geopolítica, de suas diferenciações internas, de suas articulações externas no espaço brasileiro e fora dele.

Fica claro que o questionamento da autora, na realidade, se refere não à contraposição aos recortes espaciais como procedimento metodológico, mas sim ao uso indevido desses, através da homogeneização ou fragmentação da concepção de história que acarrete em uma interpretação descontextualizada do próprio conhecimento histórico.

Observamos que o interesse científico pelo estudo das questões relacionadas com a história local tem extrapolado academicamente a questão teórica e metodológica da construção do conhecimento e, aos poucos, alcançado as salas de aula do Ensino Fundamental e

Médio, na busca de uma ação que possa levar o aluno à elaboração de um raciocínio histórico que o instrumentalize à ação na sociedade.

Baseados nesta análise, concluímos que, compreender as relações de ordem econômica, política, social e cultural que se apresentam no local – entendido, neste caso, como na história do município – e situá-los no contexto do estado, da região, do país, do mundo, percebendo as relações que se constroem cotidianamente na história, requer a compreensão da história como uma das possibilidades de apreender as relações que os homens estabelecem entre si na sociedade, que pressupõe as bases de sua sobrevivência individual e coletiva.

A aplicação dessas perspectivas no ensino de história encontra na escola enquanto meio social de conhecimento e reconstrução do saber, um espaço privilegiado.

Como ampliações das possibilidades para uma produção historiográfica que promova uma abertura metodológica para a pesquisa e para o ensino na construção do conhecimento em história subverteram o aparente descaso que, pontualmente, a história local sofreu até o início do século XX, quando certos questionamentos referiam-se à mesma como não sendo história, pois, não eram os historiadores – e sim sociólogos e antropólogos – quem as escreviam, ou os intelectuais locais, esses, por sua vez, limitados em geral, como já explicitado, a relatos político-administrativos.

A esse respeito, convém refletir sobre o que nos aponta Goubert (1992), quando afirma que, do século XVIII até o início do século XX, a vida local era a referência para as pessoas que, ocupando espaço definido e tendo definidos, também, traços culturais comuns e regras jurídicas e administrativas legais de convivência, as fronteiras territoriais e os limites locais em geral, não eram ultrapassados. Nesse sentido, segundo o autor, as pessoas se sentiam, primeiro, como cidadãos de suas cidades e províncias e só posteriormente como de seus países.

Embora o autor refira-se a um período cronológico de certa forma distanciado do contexto deste início do século XXI, a realidade por ele descrita é, em uma análise mais detalhada, ainda presente no espaço globalizado em que convivem grandes centros metropolitanos e pequenas localidades onde os reflexos dessa globalização pouco ou nenhum efeito trazem para a realidade dos sujeitos históricos que os formam.

Porém, o que chama a atenção nos dois contextos históricos apontados, é exatamente o fato de que, apesar da reconhecida importância do local, mesmo sabendo que é ali que grande parte dos homens e mulheres constroem suas experiências humanas – ou mesmo se, fisicamente, dele saindo, o guardam como referencial permanente, não se tem considerado, em seu valor intrínseco, a ação desses agentes históricos na construção dos espaços por eles ocupados, desconsidera-se essa participação e os elementos que dela, certamente, propiciam o entendimento da história. Foram sistematicamente silenciados ou não considerados pelos que, de posse do conhecimento da ciência histórica, procedem a elaborações que os excluem.

Apontamos, então, as dimensões da construção da história local que remetam à articulação entre os espaços e temporalidades, respeitando as especificidades e fugindo de concepções generalizantes. Assim, percebe-se que, para construir ou reconstruir a história mais geral, se faz necessário, em muitos casos, o retorno aos limites da história local, iniciando por ela o estudo de diversificados objetos da pesquisa e de construção do conhecimento histórico. Ainda segundo Goubert (1992, p. 47)

A volta à história local origina-se de um novo interesse pela história social – ou seja, a história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizes, a governavam, oprimiam e doutrinavam – pela história dos grupos humanos algumas vezes denominados ordens, classes, estados.

Pensando a história local como campo de possibilidades e recursos teórico-metodológicos de abordagem e, de acordo com a abertura para a pesquisa histórica, a partir da proposição da Escola dos Annales, que apontou para a ampliação do arsenal metodológico e para o estudo da história a partir da perspectiva do alargamento do conceito e do uso dos documentos, alteram-se definitivamente as possibilidades da produção historiográfica.

A história nova alargou o campo do documento histórico; substituiu a história de Langlois e de Seignobos, essencialmente baseada nos textos e no documento escrito, por uma outra história que tem como fontes uma multiplicidade de documentos: textos escritos e toda a espécie, documentos figurados, produtos de pesquisas arqueológicas, documentos orais, etc. uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais longínquo, um pólen fossilizado, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos do maior valor. (LE GOFF, 1994, p. 256)

A variedade de fontes e a ampliação de recursos metodológicos e técnicos apresentam novas abordagens para a história, permitindo perspectivas à construção e configuração da identidade individual e coletiva preconizando a relação entre o passado e o presente. Para isso, ainda segundo Le Goff (1993, p. 51), pode-se contar com a História Nova, pois

[...] em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, onde se procura por toda parte inventariar e preservar os patrimônios, construir bancos de dados tanto para o passado como para o presente, onde o homem apavorado procura dominar

uma história que parece lhe escapar, quem melhor do que a História Nova pode lhe proporcionar informações e respostas?

Assim, entendemos que a riqueza de informações contidas na pesquisa com a história local, através das mais variadas fontes, incluindo-se os depoimentos orais (em se tratando da história mais recente), vem consubstanciar a possibilidade de (re)visitar e (re)construir a história.

A propósito, Bloch (2001) e Febvre (1989) incentivaram a comunidade de historiadores para a promoção de uma verdadeira revolução nas formas de abordagem da História. Colocando novos elementos para a renovação e abertura na pesquisa histórica e, considerando novas temáticas, de tal forma que se pudesse também contemplar a vida cotidiana, alcançando o homem comum, refletindo sobre os seus valores, a sua cultura, a sua visão de mundo, enfim, o seu universo mental, combatendo, assim, a consagrada tradição positivista que fundamentava a sua pesquisa, prioritariamente, se não exclusivamente, nas fontes escritas.

Deve-se observar, contudo, que, na opção pelo trabalho com a história local, é importante atentar para alguns perigos que comumente se apresentam e se constituem como equívocos a evitar. Por exemplo, deve-se ter claro que uma realidade local não contém, em si própria, a explicação do processo histórico que se esteja estudando, ela se torna frágil se não definir marcos relacionais com o contexto mais amplo da história. Assim, entendemos que não deve existir uma hierarquia entre as variadas dimensões espaço-temporais, pois, da mesma forma que se evidencia e se propaga a importância da história regional e local vinculada à história geral, a história mais ampla também sofrerá equívocos se não atentar para as configurações locais.

Apresenta-se, também, por vezes, o equívoco de conceber que a pesquisa e a composição da história local são mais simples do que fazê-lo na esfera da história regional, nacional, universal, sendo

essas tidas como mais complexas. Tem-se, assim, na realidade uma visão ingênua do que seja a construção do conhecimento histórico.

Outro perigo a ser evitado, que demonstra exatamente o que a história local não é, trata-se do desenvolvimento de perspectivas reducionistas, que podem levar à elaboração de uma história localista e de supervalorização de construções do senso comum, distantes, assim, de uma problematização de cunho científico. Convém ressaltar que não descartamos a contribuição do senso comum nas construções históricas, entendemos que ele dá conta da elaboração de representações constitutivas de uma mentalidade. O que questionamos é exatamente a supervalorização deste, ou mesmo o seu uso como recurso único na composição de um processo histórico.

A história local adquire sentido, uma vez contextualizada em uma historicidade macro, ultrapassando os limites do isolacionismo que, muitas vezes, erroneamente a transformam em um conhecimento exótico e/ou pitoresco. Da mesma forma, a realidade macro aponta novos elementos em seus estudos quando incorpora a abordagem da história local.

Enquanto estratégia metodológica para a pesquisa e o ensino, a história local pode garantir a produção de um conhecimento histórico a partir de atitudes investigativas da realidade cotidiana nas análises econômicas, políticas, sociais e culturais de forma mais próxima e clara, promovendo articulações entre o conhecimento local e o geral, sendo possibilitada, assim, a percepção das evidências históricas de permanências e rupturas, de conflitos, de continuidades e mudanças.

A história local proporciona, ainda, *um* caminho para a construção de uma história que apresente heterogeneidades e pluralidades, fugindo do silêncio em que, seguidamente, estavam imersos variados sujeitos históricos.

O trabalho com a abordagem local requer o entendimento de que a história resulta do conjunto de práticas, sejam individuais e/ou coletivas, em um movimento processual. Portanto, a experiência histórica de cada um ganha significação por si e, principalmente, por

possibilitar a inclusão dessa história na memória social, de uma forma plural, fugindo da perspectiva subjacente de uma história coletiva única que nega a presença do individual no processo histórico.

A propósito da importância da experiência individual e coletiva na constituição da história, E. Thompson (1987) faz a crítica ao fato de que a teoria desconsiderava ou prescindia da realidade empírica, promovendo um viés mecanicista de análise, quando não demonstrava preocupações acerca das questões populares ou, quando desvalorizava as estratificações e os conflitos socioculturais na Inglaterra.

Mesmo trabalhando com uma análise de classe social, ele reflete sobre a sua tradicional definição marxista – quando a classe era identificada pela posição que ocupava nos meios de produção, considerando então o alargamento desse conceito, observando desta feita, que deveria ser respeitada a sua experiência, apreendendo atitudes, palavras, ações, e hábitos que se alteravam no decorrer do tempo. Isto proporcionaria explorar não só a fala, como também, os silêncios.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma ‘estrutura’, nem mesmo como uma ‘categoria’, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas [...] A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. (1987, p. 9-10)

Os sujeitos sociais vivem suas vidas com intensidade, constituindo valores e práticas, perfiladas em experiências cotidianas, não cabendo separar a teoria da evidência. Ao contrário, deve-se,

promover um diálogo permanente entre eles, considerando o caráter constitutivo da vivência social, rompendo com os dogmas que ignoram a atuação dos homens enquanto sujeitos e protagonistas **da história** e, especialmente de suas ações como matéria-prima **para a história**. Nesse sentido, E. Thompson (1981, p. 182), destacando o valor da experiência individual e coletiva, afirma que

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: 'experiência humana'. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de 'empirismo'. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e, em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

Considerar e registrar a experiência vivida pelos sujeitos históricos na perspectiva sociocultural, requer a visibilidade das suas ações em relação ao meio em que vivem, e isto, evitando o privilégio de regate da memória de uns e a exclusão de outros.

Ocorre comumente, em se tratando das obras produzidas na perspectiva da história local, o predomínio de escritos circunstanciais de natureza biográfica, memorialística e jornalística que, na maioria das vezes, só dizem respeito aos membros dos segmentos sociais mais abastados e, quase sempre das camadas dirigentes, que dispunham de tempo, recursos financeiros, fontes documentais, e para quem se apregoava uma importância social que, por si só, se justificava.

Chesneaux (1995, p. 149), com relação a isso, chama a atenção para o fato de que as fontes históricas, inclusive, corroboram com a produção e reprodução dessas obras porque

[...] quase sempre, são os ricos e os poderosos que deixam materiais. Seja a título individual, seja através do aparelho de Estado e outras estruturas coletivas de poder, companhias comerciais e empresas capitalistas, ordens religiosas, academias, etc.

Sabemos da importância dessas fontes para a produção historiográfica e para o conhecimento dos segmentos sociais nelas retratados, pois os mesmos integram o universo dos sujeitos históricos. É a concepção de história que assume o pesquisador diante do objeto de estudo que vai definir a utilização de materiais desse tipo, principalmente, quanto ao tratamento e abordagem dado a eles.

Pautando-nos, então, na perspectiva da pluralidade do conhecimento histórico, se faz necessário, também, a ampliação das fontes de pesquisa com que se pode trabalhar, rompendo com o monopólio dos documentos escritos e oficiais, possibilitando com o uso de outras fontes e outros documentos a apreensão de sujeitos históricos com pouca ou nenhuma visibilidade aparente na história oficial. A propósito, Febvre (1989, p. 249), afirma

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvidas. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se, sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Logo, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feita pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do

homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Seria mais *fácil*, então, o acesso a tão variadas fontes para a pesquisa histórica? A história local, por lidar diretamente com agentes históricos próximos, tornaria mais *simples* o trabalho com essas fontes? É evidente que o próximo, quando se pensa em pesquisa, nem sempre é o mais fácil, pois, ao contrário das afirmações prementes de que uma das razões do estudo da história local é o fato de uma maior facilidade de acesso bibliográfico e arquivístico e das informações colhidas em pesquisa de campo, o historiador depara-se, sim, com dificuldades semelhantes às encontradas em uma abordagem historiográfica mais generalizante.

Observa-se, por exemplo, na pesquisa em história local, problemas como: escassez ou ocultação de documentação, péssimo estado de conservação e organização dos arquivos dos órgãos públicos e de documentos particulares que, em raras ocasiões, se tornam acessíveis aos pesquisadores, as dificuldades do trabalho com a história oral e os embates entre memória e esquecimento, a própria seleção de documentos, bem como as dificuldades logísticas e financeiras para a realização da pesquisa de campo.

Essas questões, amplamente discutidas pelos historiadores, ganharam uma versão fílmica interessante produzida pelo cineasta alemão Michael Verhoeven na película *Uma cidade sem passado*, produzida em 1989, com base em um fato acontecido em Passau (Baviera), no início dos anos 80. Tem como atriz-protagonista Lena Stolze, personificando Sonja, uma estudante que, depois de vencer um concurso europeu de redação, e ser festejada na sua cidade, a pequena e fictícia Pfitzing, prepara-se para um novo trabalho, desta feita sob o título *A minha cidade natal durante o III Reich*, no qual se propõe a enfocar a resistência de personalidades locais e da Igreja Católica ao nazismo.

Durante o trabalho, ela sofre as dificuldades da pesquisa histórica ao defrontar-se com a ação das instituições de memória cultural que não lhe dão acesso aos documentos – bibliotecas e arquivos; com o papel das instituições que guardam as tradições da comunidade ocultando ou destruindo aquelas que julgam impróprias ao conhecimento público – Igrejas e Escolas; com o percalço no acesso à informação e atuação da mídia e, enfim com as testemunhas da época recusando-se a dar informações. Fica visível no filme uma sensação que a atordoa: de que a cidade toda parece colocar-se contra ela. Enfrenta dificuldades em avançar na sua pesquisa, pelas informações de que dispõe, ela descobre a verdadeira cidade, bem como as atividades das pessoas durante o nazismo.

O filme *Uma cidade sem passado* deve ser entendido dentro de um contexto específico que é o da Alemanha, de uma geração posterior àquela que vivenciou a II Guerra Mundial. Dessa forma, ao procurar responder a uma questão posta, tema do concurso, a protagonista depara-se com diferentes respostas, conforme a geração que as respondeu, e mais, depara-se com a incerteza de que a população local estaria realmente disposta a olhar para sua própria história a partir de uma perspectiva diferente daquela disseminada oficialmente na localidade.

Assim, ao deparar-se com a história oficial o pesquisador deve estar ciente de que muitas vezes, existem projetos de esquecimentos, ou seja, coisas e fatos que não devem ser lembrados, sob pena de ser ameaçada a unidade do grupo, da comunidade, da cidade, da nação e, questionada suas identidades, fragilizando ou colocando em cheque o interesse comum. Mesmo que esse esquecimento não implique no desaparecimento efetivo e seguro de determinados momentos e ou fatos históricos é como se a memória fosse relegada às sombras, como se o esquecimento cicatrizasse as feridas produzidas no passado.

Há uma história oficial depuradora de alguns fatos que não interessam ao sistema oficial, e, nesse sentido, o historiador em seu trabalho de pesquisa, instrumentalizado com o avanço dos estudos

históricos, transmuta-se num perigo para a nacionalidade ou para a imagem que se tem da história local, os historiadores tornam-se, assim, guardiões de fatos incômodos, esquecidos nos armários da memória social.

Voltando ao filme em apreço, em seu roteiro o mesmo aborda a questão de um resgate histórico que lida com a relação lembrança e esquecimento, daí a importância da pesquisa para esclarecer a própria história. Para a memória dos moradores daquela cidade, os eventos do Nazismo e da II Guerra Mundial ficaram fortemente marcados e demonstraram que houve resistência e que a população reagiu às atrocidades dos nazistas, porém, esses fatos não se constituíam uma lembrança a ser revisitada.

No filme, a pesquisa revela que, na realidade, havia algo a ser esquecido. Nas histórias das cidades é percebido que estes dois polos – lembrança e esquecimento, são constitutivos intrínsecos de suas trajetórias e, para isto, muitas vezes forjam-se tradições, homogeneízam-se processos, definem-se os sujeitos merecedores de homenagens, os acontecimentos a serem comemorados, enfim, o que deve ser anulado ou sacralizado da memória. Assim, a lembrança e o próprio esquecimento fazem parte da memória, são dela constitutivos.

Le Goff (1994), ao tratar sobre o conceito e constituição da memória na história, nos lembra, por exemplo, que na França pós-revolucionária – século XVIII, assiste-se a um retorno da memória, desde a lembrança dos mortos, quando “a grande época dos cemitérios começa, com novos tipos de monumentos, inscrições funerárias e rito da visita ao cemitério. O túmulo separado da Igreja voltou a ser centro de lembrança”, à celebração festiva regulamentada em lei, “no final do seu título I, a Constituição de 1791 declara: ‘Serão estabelecidas festas nacionais para conservar a recordação da Revolução Francesa’”. (p. 462). É necessário lembrar, mas é necessário também escolher e manipular a lembrança a ser considerada, num jogo de sedução da memória, na qual, com o apanágio dos conservadores ela sirva como um objeto e um instrumento de governo. Nesses casos, a inserção

das tradições foi, principalmente, uma tarefa do Estado, na busca da preservação da legitimidade de uma história nacional.

A esse respeito, cabe considerar os estudos em Hobsbawm; Ranger (1997), que chamam a atenção para a *invenção das tradições*, em geral, base do nacionalismo e *prova* de uma espécie de antiga e intocável superioridade dos povos, devendo-se observar porém, que se trata de construções, sendo algo criado e/ou inventado, são assim pensadas enquanto fenômenos construídos sempre em referência a um passado ritualizado ou a um presente que se queira ritualizar, com vistas a imprimir uma identidade de grupo.

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado [...] contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições inventadas caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. (p. 9-10)

Voltando ainda ao filme, foram as perguntas e as inquietações do tempo presente, somadas às questões relacionadas à dificuldade de realizar a pesquisa que suscitaram, na protagonista, a percepção da necessidade de buscar os *lugares de sombra* na história, a superação de tradições há muito arraigadas no seio da sua comunidade, no caso: da sua cidade, na Alemanha. Ao se procurar fugir da história manipulada que define o que lembrar e o que esquecer, é certo que o resultado nem sempre será de gosto e que as respostas às perguntas

feitas, do presente ao passado, nem sempre terão a aprovação da população, dos governos e das instituições.

Muitas vezes, o *esquecer* acalenta a possibilidade de anular sofrimentos, de afastar imagens indesejáveis e de configurar uma lembrança que os sujeitos históricos elegem como positiva e socialmente afirmativa. Mas não é incomum que episódios cotidianos passaram a largo da memória, quando revisitados, adquiram um novo sentido e produzam renovadas interpretações motivando, por vezes, movimentos que levam indivíduos ou grupos sociais ao questionamento de situações presentes e de suas próprias tradições.

A premissa de um conhecimento histórico que alargue as possibilidades do trabalho com a história local, requer, metodologicamente, a participação dos diversos grupos sociais que formam a comunidade no levantamento, indicação e sistematização das fontes, pois só a efetiva participação permitirá a ela reconhecer a importância e o valor de sua produção cultural e a tessitura de suas relações sociais no processo histórico do município. A título de exemplo, nos reportamos a um acontecimento que muito bem ilustra, não só a relevância no conhecimento da história local, mas também a sua utilidade, e, especialmente a apreensão de elementos que se referem aos aspectos relacionais da temporalidade histórica que, oportunamente, levem a possibilidade de entendimento e participação da comunidade no devir histórico, buscando a práxis histórica.

Na experiência desenvolvida em um dos municípios paraibanos – Ingá, no início da década de 1990, foi realizado um trabalho junto aos professores da rede municipal de ensino, em que se estudava a inter-relação entre a história do local e o contexto socioeconômico e político brasileiro do século XIX (CAVALCANTI, 1993b). Num quadro de revoltas liberais e, diferenciando-se dessas, destacaram-se dois movimentos sociais ocorridos em 1851/52 e 1874/75, conhecidos

como *Ronco da Abelha*⁹ e *Quebra Quilos*¹⁰, respectivamente, movimentos esses considerados, grandes revoltas populares de cunho social contra medidas do governo central que, à época, simbolizaram, para a população, a exploração e o agravamento da miséria. Neles ficou evidente a participação popular de trabalhadores pobres e livres e até de alguns escravos em reação às ordens imperiais.

Ocorreu que, uma das professoras, surpresa com esse novo conhecimento e, fazendo uma relação temporal entre o seu cotidiano (o presente) e a história do município contextualizada no século XIX (o passado) que acabara de conhecer, procedeu a seguinte reflexão junto aos seus pares: “Como nós na situação em que vivemos – condições precárias de ensino, recebendo apenas um terço do salário mínimo e mesmo assim atrasado há três meses, não fazemos nada?! Nossos antepassados aqui do município, mesmo sem instrução alguma, lutavam bravamente contra a exploração do governo, e vejo que ganharam!”.

A propósito, Chesneaux (1995, p. 42-43) lembra que, para as forças populares em luta, o passado é um objeto político.

Pois o passado também alimenta as lutas sociais. A memória do movimento operário está cheia da lembrança de greves que são por vezes de alcance nacional, por vezes locais, esquecidas em outros lugares que, porém marcaram profundamente uma região [...] É uma polí-

9 Essa revolta foi o estopim popular contra uma série de problemas sociais sofridos pelos trabalhadores e escravos. Em 1851 dois decretos nº. 797 e 798 estabeleciam, respectivamente, um Censo Geral da população e o Registro Civil, este segundo, transferindo das Igrejas para escrivães civis a função de fazê-lo. Isso não foi aceito pelo povo, principalmente porque era a Certidão de Nascimento que dizia se a pessoa era livre ou escrava. Sentindo-se prejudicado, em um dia de feira, o povo invadiu as cidades – entre elas o Ingá, cidade da Paraíba, exigindo das autoridades os novos livros de registros para serem destruídos. Diante da revolta que se espalhou nas Províncias de Pernambuco e Paraíba, o governo em 1852, revogou o decreto nº. 798.

10 Vários problemas são apontados como desencadeadores do movimento conhecido como Quebra Quilos: pode ser considerado como uma extensão do Ronco da Abelha, decorrente da cobrança de impostos provinciais e imperiais para cobrir os prejuízos pela Guerra do Paraguai (1870), devido à nova Lei do Recrutamento Militar, e, em destaque principal, pela exigência no cumprimento da lei imperial de nº. 1157 (1862) que instituía o sistema métrico decimal no país buscando inseri-lo no padrão de comércio internacional, baseado no modelo francês. Registrou-se a ação da população quebrando pesos e medidas, destruindo prédios públicos e queimando documentos em cartórios. O movimento foi duramente reprimido, porém apesar da violência os revoltosos conseguiram baixar o preço do ‘imposto do chão’, o recuo do governo imperial quanto a Lei do Recrutamento e o adiamento na adoção do sistema métrico.

tica sistemática de comunicação entre as gerações. As lembranças de opressão e luta valorizam a capacidade política do povo, sua aptidão para encarregar-se de seus assuntos no decorrer dos grandes movimentos de massa como o Salto para Frente ou a Revolução Cultural.

Essa participação direta dos sujeitos históricos na elaboração do conhecimento promove a valorização da memória como **um** campo facilitador do resgate da identidade daqueles segmentos silenciados pela historiografia oficial e dos próprios atores sociais no cotidiano, levando-os não só à sua nova inserção na sociedade, mas à consolidação das identidades individuais e coletivas e a consequente ação na sociedade, necessárias no presente.

O conhecimento se apresenta, para aquelas professoras que resgataram a história de movimentos sociais do passado, não só produzindo reflexões sobre eles, mas, apontando as possibilidades de ação no presente. A propósito: das conclusões a que elas chegaram à ação prática o espaço foi curto, as notícias que se seguiram foi de que, saindo dali, iniciaram um movimento reivindicatório, pressionando o poder público municipal no sentido da atualização e reajuste salarial e da melhoria nas condições de trabalho e infra-estrutura das escolas.

A memória, enquanto fonte para a reconstrução da história é fundamental, porém, se fazem necessárias elaborações rigorosas no seu trato, pois, considerando-a como campo de pesquisa, a sua análise deve ser permanentemente confrontada com outras fontes históricas. Segundo Perrot (1998, p. 359): “A memória é ao mesmo tempo extremamente importante e extremamente frágil: não se pode nutrir um excesso de romantismo em relação a esta memória, é preciso interpretá-la, inserido-a num conjunto mais vasto de fontes”.

Com esse pensamento, não estamos advogando o monopólio, ou uma preponderância do documento escrito e oficial. Tem-se, como já dito inicialmente, a ampliação da noção de fontes. O que se impõe é a interação entre essas fontes, no sentido da elaboração de novas

e renovadas abordagens e provas na construção do conhecimento histórico.

Por exemplo, buscando refletir sobre o trabalho do historiador e a sua relação com a variedade de fontes que hoje se apresenta ao seu ofício, incluindo como opção a biografia e a autobiografia na sua relação entre história e memória, Gomes (2004) organizou uma coletânea de textos que dão visibilidade a esses documentos destacando, especialmente, como lidar com eles. São textos que trazem aspectos da história do Brasil de meados do século XIX ao fim do XX, todos referentes à chamada *escrita de si*: são diários, correspondências pessoais e familiares, cartas-testamento e bilhetes. Tornam-se importantes trabalhos como esse, principalmente se levarmos em consideração advertências como a de P. Thompson (1992) em referência a disponibilidade de documentos pessoais na escrita da história: “Quanto mais um documento fosse pessoal, local ou não-oficial, menor a probabilidade de que continuasse a existir. A própria estrutura de poder funcionava como um grande gravador, que modelava o passado a sua própria imagem”. (p. 23).

A história local é, assim, um campo rico de investigações, seja pela sua dimensão interpretativa, seja pela dimensão metodológica, justificando-se, portanto, os mais variados modos de acesso e de compreensão. As possibilidades que a História apresenta no trato das abordagens e da ampliação das fontes de pesquisa proporcionam um alargamento e, ao mesmo tempo, o rompimento nos limites do conhecimento histórico até então postos, pois passam a considerar a ação e a experiência dos agentes históricos no labirinto das relações sociais, e, principalmente, na construção das identidades, do indivíduo em si e inseridos na coletividade.

Entendemos, assim, a história regional e a história local como recursos teórico-metodológicos de abordagem não só para a pesquisa, mas também para o ensino de história, com a possibilidade de, através de recortes espaciais e temporais devidamente contextualizados, resgatarem atores sociais silenciados e omitidos da história geral

tida como oficial, apresentando uma alternativa de construção do conhecimento histórico, que contribua como aporte identitário social, podendo, também, gerar consciência, ação e transformação.

1.3 Memória material e imaterial: procurando vestígios e estabelecendo conexões

O mundo existe para os homens e pelo fazer humano, tornando-se o homem contemporâneo daquilo que produz – linguagem, trabalho, bens, ciências, artes – isto é, o mundo é mundo cultural. A cultura se torna, portanto, a captura mais perfeita do tempo e da história, na medida em que submete o fluxo temporal das coisas à ação temporal dos homens, que fazem sua própria história ainda que não o saibam e em condições que não escolheram. (CHAUÍ, 1982, p. 58)

A construção de um conhecimento em história local requer a consideração e reflexões sobre a memória, a história do presente e da atualidade, exatamente onde se faz necessário o aporte da pesquisa empírica, para isso, contamos com variados recursos das ciências sociais, com destaque para a Sociologia e a Antropologia que, somado a ampliação da noção de fonte e suas abordagens na História, propiciam investigações apuradas junto a indivíduos e comunidades.

No Brasil, a Sociologia tem, a partir da década de 1980, respondido ao crescente interesse pela investigação do tema da memória e, especialmente, da memória coletiva, através de reflexões que procuram romper com a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, considerando os processos interativos na construção das identidades e memórias coletivas, e, chamando atenção para questões acerca da pretensa autonomia do indivíduo em sua relação com a coletividade.

Expoente bastante evocado nessas discussões, Halbwachs (2002), em seu trabalho sobre memória coletiva, priorizou caminhos que apontam para essas reflexões através de experiências associadas a períodos históricos distintos, referindo-se às imagens do presente em sua relação com as lembranças do passado e afirmando que “[...] a memória individual não é possível sem instrumentos, como palavras e idéias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomados emprestados de seu meio.” (p. 113). Estabeleceu, assim, a relação entre memória, indivíduo, coletividade e tempo histórico, quando supera a ideia da memória compreendida enquanto um fenômeno individual, afirmando que tudo o que lembramos do passado se dá a partir das construções coletivas do presente.

O trabalho desse sociólogo francês tem fundamentado parte do estudo das identidades coletivas, especialmente por suas elaborações teóricas que apontam para os quadros sociais da memória e para o seu processo de construção, colaborando especialmente com os que trabalham a partir da observação empírica e da análise reflexiva sobre esses processos. Os indícios apontados por ele remetem ao entendimento de que os quadros sociais da memória são formados porque nenhuma memória pode existir sem que os indivíduos mantenham laços pessoais entre si. Assim, quaisquer que sejam as lembranças que o indivíduo possa ter – e ele não nega em nenhum momento a existência da memória individual, por mais que pareçam exclusivamente pessoais, elas existem no que ele define como memória coletiva.

Buscando, então, estabelecer a relação entre a construção da história local considerando a memória individual e memória coletiva, devemos observar o pensamento de Halbwachs, no sentido de que não se pode eliminar a importância do ator que reconstrói seu passado ou constrói o seu presente, nem considerar construções coletivas como autônomas, mas, sim, negar ao indivíduo, ao inconsciente ou à natureza humana independência ou separação – do ponto de vista da memória, em relação à sociedade na qual ele está inserido.

Já com a ascensão, na década de 1970, da micro-história, associada a um grupo de historiadores – Ginzburg (1987; 1989), Grendi (1998), Levi (2000) e Revel (1998), foram valorizadas as culturas regionais e os conhecimentos locais, no tempo em que esses dirigiram reflexões acerca do questionamento às grandes narrativas centradas no progresso da civilização ocidental e à predominância de uma história social que tinha como espelho a historiografia econômica, todas passando a largo da história e da cultura de outros povos e grupos diferenciados, dentro do próprio contexto ocidental.

Assim, a disseminação do micro-recorte e da micro-história nos estudos históricos à luz do microscópio, aumentando a dimensão dos detalhes do objeto, ou do telescópio, focando-o mais de perto, promoveu um encontro e uma aproximação da Antropologia com a História. Nesse caso uma *antropologia histórica*, conforme Sahlins (1990) ou uma *história antropológica* segundo Braudel (1978) e Le Goff (1994), que colocam em evidência as diferentes possibilidades de diálogo entre elas.

Recorrendo ao consórcio entre o conhecimento antropológico e o histórico, temos segundo Biersack que

Cada qual a seu modo, a antropologia e a história têm canalizado as mesmas correntes intelectuais diversas provenientes da Europa. Cada campo, indiscriminado em suas origens, é hoje um reduto de fermentação teórica onde diversas tradições lutam pela hegemonia ou capitulam, cruzando-se, e onde palavras e conceitos fundamentais são extremamente contestados. Esses conflitos provêem um solo fértil, a partir do qual cada disciplina, no momento, esforça-se por criar seu próprio futuro. Tributárias dos mesmos afluentes, alimentadas pelas mesmas forças intelectuais, a antropologia e a história vêem-se agora diante das mesmas possibilidades. (1992, p. 99)

Consideramos, por exemplo, em Geertz (1997), pioneiro no desenvolvimento da antropologia interpretativa¹¹, importantes indícios para o estudo da história local. Ele aborda as bases epistemológicas e metodológicas de uma antropologia que, pautada precisamente na hermenêutica, preconiza que o conhecimento se constrói a partir da compreensão de significados localizados, próprios dos contextos culturais em que são produzidos.

Como bom hermeneuta, o autor, dando variados exemplos – em Bali, em Java e no Marrocos, ilustra a perspectiva epistemológica da impossibilidade de “entrar na pele dos nativos” (p. 19), porém que se busque a compreensão das formas simbólicas usadas por eles, e mais, propõe o constante oscilar entre a descrição de detalhes particulares e de estruturas globais, entre os pontos de vista individuais e as atitudes mais amplas que os permeiam em detrimento de qualquer possibilidade de generalização, que não se deixe de considerar as características intrínsecas e únicas dos povos e das localidades observadas.

Usando as estratégias da etnografia, somadas aos indícios históricos, afirma que é preciso escutar as histórias do lugar e confrontar os dados obtidos para perceber quais são as imagens do passado reescritas pelas ações do presente.

Ainda em seus estudos, Geertz (1989) propõe, para a análise cultural, a *descrição densa*, que se trata de examinar o comportamento público, lendo o conteúdo simbólico da ação, observando e registrando por escrito acontecimentos e fatos significativos que podem ser interpretados por sua inserção no próprio contexto estudado, é então, a partir disso, que se tem o texto. Destaca ainda que qualquer texto é interpretação

Os textos antropológicos são, eles próprios, interpretações, e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por

11 Para Geertz, a cultura não é codificável e sim interpretável. O homem ao longo de sua vida tece teias de significado e nelas se identifica e é identificado. São essas teias que definem a cultura e por isso sua análise não se constitui como uma ciência experimental, com leis definidas, mas, como ciência interpretativa que busca significados para os próprios homens.

definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictio -, não que sejam falsas, não-factuais ou apenas experimentos de pensamentos. (p. 26. Grifos do autor)

Essa descrição densa – procedimento etnográfico, que se preocupa com o detalhe e com os sentidos e significados intrínsecos aos grupos para melhor compreendê-los e interpretá-los enquanto tal, no que pese suas contribuições, tem sido questionada especialmente devido ao exposto privilégio que é dado ao empirismo, questiona-se o seu rigor metodológico, creditando a ela um teor vulnerável. A descrição densa possibilita importantes leituras de grupos locais, de situações, de particularismos, de ritos, porém é necessário o cuidado no estabelecimento de relações, comparações e confrontações com *textos* produzidos em contextos e/ou processos históricos mais gerais, ou mesmo sem a preocupação de apresentar o próprio processo de textualização.

Exemplo da descrição densa e do texto, na obra de Geertz, é feita para descrever a briga de galos no ensaio *Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos Balinesa*, no qual ele descreve a experiência que teve em Bali, no ano de 1958, ao desenvolver um trabalho etnográfico numa pequena aldeia, e nesse, relata desde os impasses de sua incursão na comunidade, passando pelos detalhes e especificidades do que ocorria na rinha, indo até ao sentido propriamente dito da briga de galos para os balineses, caracterizando-a como significativa da rivalidade masculina.

O interesse do historiador na descrição densa seria naquilo que ela possibilita ao registrar por escrito uma série de acontecimentos e evidências, que de outra forma passariam despercebidos. Os acontecimentos ou fatos, ao serem registrados, levam a efeito a busca e interpretação de significados considerando o exame do discurso social na inserção do contexto local. Assim, por uma série de passos

infinitamente pequenos e detalhados pode-se observar as múltiplas possibilidades simbólicas da mente humana, contribuindo dessa forma para a abordagem da realidade.

Os limites da aplicação dos pressupostos geertzianos ocorrem, segundo Levi (1992), pelo perigo do relativismo, já que, na abordagem interpretativa – com a observação e o registro, se considera as formulações teóricas de pouca utilidade. Para Geertz (1989), não interessa buscar instrumentos teóricos capazes de gerar previsões, ele investiga, no discurso social, a não aparente importância das coisas e a não generalização, a não ser dentro dos próprios casos estudados.

Quanto a isso, Levi argumenta, questionando: “a formalização e a generalização que permite a possibilidade de comparação entre culturas necessariamente implicariam na destruição da alteridade?” (p.148). Outro limite que se impõe é, quando tratando da cultura, afirma que essa, consiste num entrelaçado de signos interpretáveis que podem ser descritos com densidade e mais, que esses signos podem ser obtidos através de uma busca infinita de informações. Novamente, Levi (1992, p. 150), atenta para que se considere o objetivo de racionalidade na procura e obtenção das informações na pesquisa

Acredito ser necessário tentar medir e formalizar os mecanismos de racionalidade limitada – uma racionalidade limitada em que a localização de seus limites varia com as várias formas de acesso à informação – para permitir um entendimento das diferenças existentes nas culturas dos indivíduos, grupos e sociedades em várias épocas e locais.

Por fim, ainda considerando o relativismo da abordagem interpretativa, ao tratar os fenômenos culturais como sistemas significativos e, portanto, passíveis de interpretação, Geertz (1989), concebe a parcialidade dos documentos, ao afirmar que todo texto já é, em si, interpretação e re-elaboração – “interpretação da interpretação”,

e, questionando a possibilidade de existir uma interpretação que seja concludente, diz: “Bem no fundo da base fatural, a rocha dura, se é que existe uma, de todo o empreendimento, nós já estamos explicando e, o que é pior, explicando explicações. Piscadelas de piscadelas”. (p. 19).

Levi (1992) chama a atenção, neste caso, para o papel metodológico da micro-história na perspectiva do avanço nas pesquisas, ao ultrapassar a prática circunscrita à retórica, o autor considera importante “[...] refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos”. (p. 136).

Cabe destacar, que ao contrário de uma possível prática da hierarquização de interpretações, cabe ao historiador prover uma elaboração que considere o conhecimento como processo e, para isso, utilize o rigor metodológico da pesquisa, como bem preconiza Le Goff (1993, p. 115): “O historiador tem o dever de colocar questões como eixo de seu trabalho, em seguida, ver como respondê-las, apoiando-se naquilo que é e continua sendo o seu material específico, que são os documentos. Documentos que, como já explicitado, provém das mais diversas fontes e adquire variadas abordagens”.

Entre os historiadores, a micro-história apresenta-se como **uma** alternativa para ultrapassar os limites da antropologia interpretativa em sua descrição densa e avançar na compreensão da história local, especialmente por considerar elementos como: o uso de escala de análise, a rejeição do relativismo, a compreensão da racionalidade humana, as possibilidades de relação entre o particular e o global, entre o individual e o coletivo/social, entre memória individual e coletiva e pela definição de contextos.

Assim, na perspectiva de contemplar o trabalho com a micro-história, a memória ganha um valor considerável e imprescindível. Segundo Nora (1993) a necessidade de registro da memória histórica, cria e recria os *lugares de memória*, que seriam os lugares especiais para essa ser guardada e preservada, fugindo da ameaça

do esquecimento, seja através do caráter material dos patrimônios públicos expressos em monumentos, museus, cemitérios, estatutárias, sítios arqueológicos, vilas, bairros, ruas, parques, praças, conjuntos arquitetônicos, casarios, coretos, utensílios e bens de famílias, fotografias, bens naturais, entre outros, seja através do patrimônio imaterial, representado na memória expressa na oralidade – história oral e história de vida, nas vivências, na cultura, no folclore, na arte, nas festas e religiosidade popular.

A evidência oral deve ser submetida à verificação rigorosa como qualquer outra fonte/documento, não à descarte. Samuel (1990, p. 230), relacionando o uso da história oral com a história local, afirma que

[...] a evidência oral torna possível escapar de algumas falhas dos documentos, pelo menos até onde interessa aos termos recentes (i.é., aqueles que são memória viva), e o testemunho que traz é pelo menos tão importante quanto o das cercas vivas e campos, embora um não deva excluir o outro. 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. Documentos não podem responder; nem, depois de um certo ponto, eles podem ser instigados a esclarecer, em maiores detalhes, o que querem dizer, dar mais exemplos, levar em conta exceções, ou explicar discrepâncias aparentes na documentação que sobrevive. A evidência oral, por outro lado, é infindável, somente limitada pelo número de sobreviventes, pela ingenuidade das perguntas do historiador e pela sua paciência e tato.

As fontes orais na história local podem, inicialmente, colaborar de duas maneiras: esclarecendo o que os documentos escritos, muitas vezes, por si mesmos não o fazem – apesar da profusão de dados estatísticos, de registros oficiais, de inventários e de correspondências

públicas ou pessoais entre outros; e, revelar contextos novos contemplando a *história vista de baixo*, a história local, a história dos humildes e dos *sem-história*, tirando do esquecimento o que a história oficial tenta sepultar. O autor reflete que, em história local, o namoro e o casamento, o trabalho e o lazer, a vida doméstica, a religiosidade e até a distribuição de gás podem informar mais sobre o crescimento local do que o aumento de ruas.

Já P. Thompson (2002) esclarece que é necessário estabelecer uma definição mais ampla do que se entende por história oral, uma vez que essa oferece uma interpretação da história e das sociedades e culturas através da escuta de pessoas e do registro de suas lembranças e experiências, procedendo, inclusive, uma estreita relação da história com outras ciências

Primeiramente, ela é um método que sempre foi essencialmente interdisciplinar, um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura, e assim por diante. A história oral transcende as fronteiras disciplinares. [...] Em segundo lugar, creio que a melhor pesquisa de história de vida abrange tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais, quanto à análise das sociedades mais amplas. (p.13)

Exemplos peculiares do trabalho com a história oral, encontramos na pesquisa de campo do projeto de história local do NDIHR, efetivado na zona rural do município do Ingá, mais precisamente no distrito de Pontina e Chã dos Pereira. Antecedendo as visitas que seriam realizadas nessas localidades, procedeu-se uma caracterização preliminar delas nos aspectos econômico, populacional, cultural e social, inicialmente partindo das informações colhidas em fontes escritas.

Nada de estranho ou especial chamou a atenção dos pesquisadores, porém, ao chegar aos distritos ficou bastante evidente

neles que a composição da população contava em sua maioria com idosos, crianças e mulheres, sendo estas últimas, responsáveis pelos afazeres domésticos, pelo cuidado com os filhos, pelo trabalho seja na produção artesanal – o labirinto, nas escolas, no pequeno comércio local ou ainda no roçado.

O fato era manifesto, e, como já explicitado, em nenhum documento escrito, oficial ou não, anteriormente pesquisado se apresentava essa realidade, que só apareceu através da redução da escala como objeto de análise, ou seja, na observação *in loco* e com o uso das fontes orais, baseadas em variadas entrevistas. Ficou evidente que a ausência dos homens se dava pelo fato de que eles, anualmente, caracterizando a sazonalidade do trabalho, saíam para outros centros – geralmente João Pessoa, Rio de Janeiro e São Paulo quando, por um período do ano, deixavam suas famílias e geralmente trabalhavam como *peões na construção civil*, juntando algum dinheiro para retornarem e aplicarem no *roçado*, na *construção ou reforma das casas*, na *compra de móveis e da roupa de Natal*. Também em alguns depoimentos, ficou claro que, nesses períodos “não existia homem suficiente na localidade, nem mesmo para formar um time de futebol” e, que alguns deles “sequer retornavam ao município, ou davam notícias”, tornando essas mulheres “viúvas de maridos vivos”.

Assim, o depoimento oral dado por essas mulheres, no contexto da pesquisa, revelou algo a mais que o entendimento que se tinha até então dos dados populacionais e da estrutura social apontada pelas informações gerais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou pelas estatísticas municipais.

Segundo Levi (1992): “Os fenômenos previamente considerados como bastante descritos e compreendidos assumem significados completamente novos, quando se altera a escala de observação”. (p. 141). No exemplo dado, foi então possível, confrontar dados gerais, estatísticos e *oficiais* com as informações obtidas nos depoimentos coletados e na realidade empírica observada nas localidades

mencionadas, na perspectiva de proceder algumas generalizações: os dados obtidos através desses depoimentos não se constituem uma realidade comum em outras comunidades no interior do estado da Paraíba? A frequência do êxodo à procura de trabalho em centros urbanos, distantes do local de pertença, é um fenômeno comum? O acúmulo de trabalho – como os mencionados, a que as mulheres de localidades rurais estão submetidas, é habitual?

Então, utilizando a escala como objeto de análise e contando com os depoimentos, temos confirmado e preenchido vazios e/ou redefinido informações, é como descer da estrutura social muitas vezes fria e estática, fornecida pelos documentos escritos, ao próprio cotidiano. Transformam o entendimento dos dados e das informações oficiais em parâmetros de concretude e veracidade empírica; geram a possibilidade de lidar diretamente com os protagonistas da história enquanto indivíduos e principalmente na sua relação com a coletividade.

Destaca-se a importância do caráter social da memória, que passa do ângulo individual e do campo psicológico, para, então, consignar uma dimensão social e de significados espaço-temporal, referencial não só de indivíduos, mas de grupos, nos quais a rememoração do passado e das lembranças e a percepção do presente vivido se fazem como o aporte que as localizações espaciais e temporais apresentam.

Determinadas fontes escritas e registros oficiais só adquirem vida e sentido, quando existem pessoas que as memorizem para explicá-las, para comentá-las e refletir sobre elas. Assim, a salvaguarda da memória de uma nação, de um povo, ou de uma comunidade, envolve questões que dizem respeito à preservação de coisas, pessoas, ideias, falas, lugares, paisagens natural e construída. Segundo Lemos (1987, p. 29)

Preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons,

músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer também levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados.

Nesse intento, deve-se promover a re-significação identitária dos grupos étnicos, das minorias, dos excluídos e dos marginalizados pela lógica cultural dominante, já que, a esses, foi subtraído o direito a voz e expressão e ao reconhecimento da importância de suas identidades, dos silêncios, das práticas, das memórias e os bens culturais.

Ainda considerando a enorme validade que tem o trabalho com a memória revisitada a partir de depoimentos orais e de histórias de vida, situa-se a necessidade de sua busca, preservação e registro já que se trata de uma fonte ilimitada pela quantidade de informações que pode fornecer, porém limitada pelo caráter perecível da própria condição humana, já que os depoimentos são obtidos na relação direta entre o pesquisador e os sujeitos históricos *em vida*.

Trata-se de considerar exemplos que se multiplicam com uma frequência considerável, de depoentes que se não abordados a tempo de terem registrados as suas memórias, baniriam da história parte considerável de um conhecimento, que de outra forma, não seriam alcançados.

Na experiência de pesquisa em história local, e, tendo a história oral como uma das suas fontes, foi possível conhecer, compreender e registrar a história de uma comunidade no município do Ingá, conhecida como Pedras D'água dos Negros, remanescente de quilombolas – de distante e difícil acesso, que tinha características bastante específicas e, até à época da pesquisa, em 1989, nenhum registro escrito que a identificasse. Através da coleta de depoimentos de seus integrantes, especialmente de D. Maria, matriarca da comunidade, com seus mais de 100 anos e que, apesar de já sofrer determinados limites como debilidade física e cegueira, exercia a liderança local e possuía uma lucidez que impressionava. Os seus depoimentos contribuíram na

tessitura da história da comunidade, possibilitando então, que se procedesse a um registro escrito antes que a mesma viesse a falecer.

A importância dessa fonte histórica e sua aplicação metodológica para pesquisa pode nos reportar também a inúmeros exemplos relatados em trabalhos conhecidos, tais como os clássicos, *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, de autoria de Bosi (1994), declarando a reciprocidade e interação dos lugares do sujeito e do objeto na pesquisa com a história oral e, *A voz do passado: história oral*, de P. Thompson (1992), que procede a reflexões apuradas sobre as evidências históricas, distinguindo-as nas fontes orais e escritas, ou mesmo, a vasta produção dos pesquisadores ligados à Associação Brasileira de História Oral (ABHO), que, desde a sua criação em 1994, tem estimulado, em todo o país, a reflexão e a produção de trabalhos relacionados à história oral.

Nas fontes orais os limites da subjetividade estão presentes como em qualquer outra fonte histórica e, neste caso, torna-se ainda mais clara, pois a entrevista pressupõe duas subjetividades explícitas: a do entrevistador e a do depoente e, há de se levar em consideração e com bastante cautela o grau de envolvimento entre ambos. Passo importante no sentido de observar o rigor na utilização desse método é a preparação do entrevistador, buscando informações variadas sobre o entrevistado ou sobre o tema a ser tratado e, a elaboração um roteiro prévio. Segundo Amado & Ferreira (1996, p. 236)

Nenhuma entrevista deve ser realizada sem uma preparação minuciosa: consulta a arquivos, a livros sobre o assunto, à vida do depoente, leitura de suas obras, se houver alguma, bem como referência sobre as principais etapas de sua biografia. Cada entrevista supõe a abertura de um dossiê de documentação. A partir dos elementos escolhidos, elabora-se um roteiro de perguntas do qual o informante deve estar ciente durante toda a entrevista.

A questão da subjetividade das fontes orais é evidente, pois lidar com oralidade é lidar com a memória e, nesse caso, deve-se levar em consideração que se trata de uma reconstrução que acarreta uma representação seletiva sobre um tema ou sobre o próprio passado de um protagonista histórico. Importante perceber que o passado nunca é individual, mas sim coletivo, inserido em um contexto social, logo, esse passado rememorado, por ser coletivo, nos dá o viés do contexto histórico da mesma forma que documentos escritos ou iconográficos. Portanto, reconhecer a subjetividade das fontes orais, não pressupõe o abandono de métodos e/ou das regras científicas, pelo contrário, torna-se uma manifestação do espírito crítico do pesquisador.

Na história local, além da consideração da memória, seja ela individual ou coletiva, observa-se também o reconhecimento dos espaços de memória materiais expressas das mais diversas formas e, presentes no cotidiano.

O resguardo das memórias sociais na atualidade – do ponto de vista do patrimônio histórico, cultural e artístico, passa a ser valorizado e a sua salvaguarda começa a ser defendida até como uma possibilidade para os destinos das cidades, como por exemplo, através do turismo histórico e da injeção de recursos públicos para restauração, preservação, utilização e manutenção desses patrimônios.

Oficialmente, no Brasil, a atenção e o cuidado com o patrimônio histórico material se deram a partir da década de 1930. Temos, em numa visão panorâmica, o destaque para as primeiras ideias preservacionistas do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que solicitou a Mário de Andrade a elaboração de um anteprojeto de lei para a salvaguarda e proteção do patrimônio cultural brasileiro, tendo assim origem o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em janeiro de 1937, estando hoje vinculado ao Ministério da Cultura.

O IPHAN estendeu a sua ação para além do culto e preservação ao monumento artístico de pedra e cal, dos conjuntos urbanos e dos acervos documentais, à salvaguarda do patrimônio imaterial ou

intangível¹² diante da promulgação, em agosto de 2000 do Decreto nº. 3551 que instituiu o registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), que: “[...] viabiliza projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural”, sendo

[...] um programa de fomento que busca estabelecer parcerias com instituições dos governos federal, estadual e municipal, universidades, organizações não-governamentais, agências de desenvolvimento e organizações privadas ligadas à cultura, à pesquisa e ao financiamento. (Idem)

No *site* do referido Instituto, encontra-se a legislação completa do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, com os objetivos, diretrizes da política de fomento, registro de bens culturais da natureza imaterial, inclusive, com o inventário nacional de referências culturais.

A importância de criar e executar práticas e políticas de preservação e valorização da memória local deve ocorrer em função das referências culturais de um determinado território, podendo seguir também o princípio diferencial das escalas, nesse caso, correspondendo a um bairro, uma vila, um distrito, uma cidade, uma região geográfica, um segmento territorial, ou um país. Reabilita-se, assim, o sentido da memória e da cultura local em contraposição ao caráter uniformizador de uma memória que se propõe coletiva e nacional.

Resgatar as memórias imateriais deve garantir a produção do conhecimento sobre a vida do indivíduo – sujeito histórico, no

12 “Entende-se por Patrimônio Cultural Imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse Patrimônio Cultural Imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana”. Essa definição está de acordo com a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 17/10/2003 e expressa no site oficial do IPHAN, <http://www.iphan.gov.br/>

contexto social em que vive e ao qual atribui sentido e valor, ao tempo em que delimita marcos importantes e referenciais de identidade para o grupo do qual faz parte.

O conhecimento e apropriação por parte dos que geram, produzem e transmitem os saberes específicos da cultura local, somado a identificação e reconhecimento por parte de quem os estuda e dos responsáveis pela promoção de políticas de preservação podem criar as condições necessárias à sua guarda, seja pela organização comunitária, seja através de ajuda financeira.

No estrato local, a conscientização e organização da comunidade são de fundamental importância para que se dê o respeito e a preservação do patrimônio material. Duas experiências exemplares em municípios distintos revelam que a ação da população é, em primeira instância, essencial no reconhecimento, defesa e preservação dos patrimônios locais.

Ocorreu, quando da mudança do pároco encarregado da jurisdição católica romana sobre a circunscrição local no município de Pedras de Fogo, que o mesmo, como uma de suas primeiras atitudes, determinou a derrubada de parte da lateral da Igreja Matriz para a construção de uma garagem que serviria, a partir de então, para abrigo do seu automóvel. A reação de indignação da população foi imediata tendo, como resultado, a restauração do que foi modificado e a consequente providência do referido padre no sentido de buscar outro espaço para a guarda de seu *precioso bem*. Esse movimento que inicialmente foi desencadeado pelos frequentadores da igreja contou expressivamente com o apoio dos professores e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que, à época, estavam envolvidos com o projeto de história local do NDIHR, no qual se desenvolviam reflexões sobre a preservação do patrimônio histórico.

A outra experiência ocorreu no município do Ingá. Dessa feita o fato se deu com relação ao cuidado com as suas itacoatiaras¹³ repletas de inscrições rupestres, a Pedra do Ingá, que é alvo de visitas turísticas e

13 Palavra derivada do Tupi que significa 'pedra riscada' ou pedra com inscrições rupestres

de estudos por pessoas tanto do Brasil como do exterior. Registrada em entrevistas realizadas com a comunidade, tem-se que a percepção dos próprios moradores locais com relação a esse monumento histórico – de data imprecisa, mas com registro de sua presença já desde o século XVI, quando da penetração do território paraibano pelos *conquistadores* – era de pouca significância, a não ser, pelo fato de que, esse monumento histórico se encontra encravado no leito do rio Ingá, lugar extremamente aprazível, sendo ótimo para “fazer piquenique, namorar ou vender laranja aos domingos.”¹⁴

Com o trabalho de resgate da história local que culminou com a produção do livro didático, constando nele referências acerca da importância da preservação do patrimônio como reveladora da própria identidade do município e, como atividade programada para o final da capacitação dos professores da rede municipal foi realizada uma visita ao sítio arqueológico.

Destacamos que, em resposta as atividades de educação patrimonial desenvolvidas naqueles dias e a consequente conscientização dos participantes, percebeu-se uma mudança de atitude já na atividade de campo citada.

Quando chegaram à Pedra do Ingá e depararam-se com um grupo de turistas que além de fotografá-la estavam pisando em algumas pedras com inscrições representativas, e outros ainda, procurando subtrair seus fragmentos para levá-los como souvenir, a reação foi rápida. Alguns deles procuraram os visitantes e entabularam um diálogo, alertando-os com para os devidos cuidados ao se visitar um monumento importante não só para a comunidade local, mas para todo o mundo. Assim, informados, os professores tornaram-se multiplicadores da educação patrimonial.

¹⁴ Fato mais grave ainda podia-se observar na época das festividades juninas, quando o local de maior atração no município era exatamente a área das itacoatiras que servia diariamente como estação para o trem “forró-viário”, que se deslocava da cidade de Campina Grande com destino a Itabaiana, cidades essas próximas do Ingá. A parada era obrigatória, sendo determinado um tempo para a diversão dos passageiros, que consistia num autêntico forró pé-de-serra exatamente no sítio arqueológico. Na segunda metade da década de 1990 essa atividade foi terminantemente proibida, por solicitação dos moradores e pela ação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Já ao se resgatar a memória cultural imaterial de grupos ou de comunidades locais, procura-se reconhecer saberes expressos por atores – protagonistas históricos, que individual ou coletivamente determinam a identidade de um grupo social ou mesmo de uma localidade. São formas de expressão de identidades específicas do lugar, representadas e manifestadas de variadas formas, entre elas, através de celebrações, ritos, festas, músicas, manifestações cênicas, plásticas ou lúdicas e que constituem referência para a população.

Com essas considerações e procedendo a relação com a história local, é possível ainda, partindo de ilustrações práticas, refletir nos seguintes termos: como estudar a história do local sem considerar o seu patrimônio material e imaterial?

Por exemplo: Como estudar a história do Ingá sem compreender a fala e o imaginário das labirinteadas da Chã dos Pereira? Ou sem conhecer as inscrições rupestres nas suas famosas itacoatiras? Como apreender a história de Cabedelo sem ver e ouvir a Nau Catarineta com seu secular conteúdo passado oralmente entre gerações? Ou sem visitar a Fortaleza de Santa Catarina? Como compreender o processo histórico do município do Conde sem incluir a história de vida dos pescadores em suas colônias? Ou sem apreciar o lendário grupo de dança folclórica Jacoca, em sua representação da cultura nordestina? Como saber a história do município de Areia sem considerar a beleza do Teatro Minerva, e dos saraus animados por bandas mantidos pela Sociedade Phenix Musical Areiense, ambos no século XIX ou ainda dos seus festivais de arte que agitaram a cidade no século XX? Como lembrar a história de Pedras de Fogo sem observar o quanto da cultura indígena permanece no cotidiano da cidade, através do próprio nome do município ou de suas ruas? Ou desconsiderar, para além da atividade política, a ação sociocultural da Maçonaria no final do século XVIII e durante o XIX, tendo como seu expoente o Areópago fundado na vizinha Itambé?

Portanto, entendemos que toda a prática de consideração e preservação de bens culturais materiais ou imateriais deve ser

acompanhada de, pelo menos, dois elementos básicos para uma abrangência mais significativa.

O primeiro deles deve ser o destaque para o princípio educativo de preservar a cultura como manifestação de memórias e práticas da sociedade, seja ela erudita ou não, e isso, ultrapassando a ideia da educação formal circunscrita às escolas, mas entendendo-se à condição de educando ao coletivo dos cidadãos, pois, assim fazendo, além de socializar o conhecimento, pode-se estrategicamente transmutar sua condição de espectador ou produtor para a de guardião e sentinela do patrimônio local.

E, como segundo elemento a considerar, deve-se atentar para o fato, de que não adianta apenas definir lugares como *patrimônio histórico-cultural da humanidade*, se isso não for gerado, e, ao mesmo tempo, gerar na comunidade local o sentimento de identidade social, de pertencimento. Se essas definições não forem pensadas e praticadas considerando o conjunto da sociedade, qual a importância do título? Se nos próprios arredores desses *sítios* – e, muitas vezes neles próprios – imperam a pobreza, a miséria, se não são criadas junto a esse movimento políticas de informação, de preservação e uso sustentável, e enfim, se o patrimônio é apenas para turista ver!

Na consideração, preservação, valorização e importância do patrimônio histórico-cultural material e imaterial, tornam-se necessárias, além das ações públicas diretamente formuladas, como por exemplo, as desenvolvidas pelo IPHAN, a perspectiva de criar possibilidades de uma metodologia específica de educação patrimonial a se desenvolver junto às populações locais, que demonstre a importância da diversidade cultural como fundamental para o estabelecimento de identidade dos indivíduos, como uma *marca* que identifica e que adquire sentido comum e compartilhado nas comunidades.

Essa educação patrimonial deve, assim, extrapolar os limites dos espaços da educação formal nas escolas e criar novas possibilidades para a sua inserção de forma mais ampla na sociedade

local, podendo acontecer nos sindicatos e associações, nas igrejas, no espaço de Organizações Não Governamentais (ONG), nos centros comunitários e nos espaços públicos em geral.

A educação patrimonial pode, também, desenvolver ações, no sentido de denunciar a desvalorização do local em detrimento de uma cultura e de uma memória que pretensamente se propõe hegemônica, seja ela nacional ou estrangeira, e que recorrentemente nos chega através do processo de globalização – pela programação televisiva, pela imprensa escrita ou pela web, muitas vezes apresentando a idéia de *progresso*, de *avanço* e de *civilização* que considera o local como *velho* e *ultrapassado*, e o que vem de fora, como novo, moderno e eficaz.



CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

2.1 Ensino de história: do geral ao local, relevância e significado

Buscamos, agora, analisar especificamente aspectos relativos ao ensino de história e de história local, na perspectiva de enfocar a sua aplicabilidade e significado para professores e alunos.

O ensino de história no sistema educacional brasileiro – em especial no Ensino Fundamental e Médio – esteve, desde a sua inclusão nos programas escolares e nos currículos, no Brasil a partir do século XIX, permeado de tradições e concepções europeias, expressamente francesas. Segundo Chesneaux (1995), ocorre a difusão de uma história *modelo* a ser seguida por todas as civilizações, como é o caso da cronologia esquemática e linear, baseada no quadripartite – História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea – ou da própria História do Brasil, também constituída dentro dos marcos da história europeia.

O autor adverte que, em outros países, o processo histórico se organiza de formas variadas, com referenciais diferentes, e a exemplo cita a Grécia e a China. Porém, conforma-se no ocidente, certa homogeneidade com relação à abordagem francesa, talvez, segundo ele, por ter uma estrutura mais rígida. Nesse sentido, a europeização é imposta como passo decisivo à saída da *barbárie*, do atraso. Contra estas formulações esquemáticas, Chesneaux (1995, p. 161) afirma que

A evolução histórica é desigual [...]. A desigualdade de desenvolvimento leva a compreender o fracasso das transferências de modelo. É perda de tempo tentar implantar artificialmente, uma certa formação social, estruturas e elementos de vida coletiva tomados de empréstimo a uma outra formação social, com a finalidade de moldar a primeira a partir da segunda. O enxerto é rejeitado.

Qualquer tentativa de repartirmos o tempo histórico apresenta limites, principalmente se essa divisão pretende impor unilateralmente a apreensão do conhecimento histórico. É evidente que, para o ensino de História, necessária se faz a periodização e a *organização* do tempo para aperfeiçoar a aprendizagem. Trata-se, inclusive, de uma questão didática. Por outro lado, não podemos perder de vista que qualquer divisão temporal da história surge com funções específicas, por exemplo, Chesneaux as divide em dois níveis: o nível das instituições universitárias e o da ideologia.

No primeiro, o autor destaca a função pedagógica, para a elaboração dos programas universitários e escolares que, inevitavelmente, influenciam a produção dos livros didáticos e obras históricas; a função institucional que define as cátedras de ensino nas universidades, e a função intelectual estabelecendo as especialidades de investigação dos historiadores. Já para o outro nível, destaca a função ideológica e política do quadripartismo histórico, qual seja o de “privilegiar o papel do ocidente na história do mundo e reduzir quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal”. (p. 95).

É importante observarmos ainda que, para esta história – conteúdo dos currículos no Brasil até, pelo menos, a segunda metade da década de 1980 –, a apropriação do conhecimento é concebida como um acúmulo de informações, efetuado, no mais das vezes, através da memorização mecânica do conhecimento universal. A parte relevante desse conteúdo é apresentada sob a forma de culto aos sujeitos históricos, de glorificação dos atos individuais, portanto, uma

história personalista que enfatiza determinadas datas, personalidades e fatos isolados de *patriotismo*.

O passado é uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes. No relato de Fonseca (1993, p. 61)

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação.

A exclusão, o silêncio, a desconsideração do valor da coletividade se apresentam explicitamente na história oficial, impondo valores e memórias.

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige, como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.

No que pese o avanço do pensamento histórico revelado no alargamento de horizonte, na renovação e emergência de novos paradigmas da história no campo teórico e prático dos historiadores de ofício, refletido nas novas abordagens historiográficas que questionam a forma de elaboração histórica baseada no eurocentrismo e apontam o seu fracasso, essa concepção ainda não se faz presente de forma

considerável na prática escolar – nos currículos, livros didáticos, planejamentos pedagógicos e na regência de aula.

A apreensão da própria dinâmica da sociedade suscitada pelo movimento da história acaba trazendo, práticas sociais que, para o seu estudo e entendimento, desmontam a necessidade na superação do enclausuramento a que o quadripartismo condenou a história, buscando livrar da sua compreensão e, portanto, do seu ensino, o peso da rígida estrutura eurocêntrica.

Uma questão que se impõe, para não incorrermos na generalização ao afirmar que essa é uma prática dominante e incontestável no ensino de história, é reconhecer que o avanço do conhecimento histórico observado na academia, apesar de, “timidamente operacionalizado” pelos professores em sala de aula nos demais níveis de ensino, pode ser vislumbrado no registro de relatos de experiências em livros e em simpósios na área. Porém, destacamos que predomina a evidência de ações isoladas, e, em alguns casos, configuram-se como exemplos das dificuldades encontradas na distinção básica entre o saber histórico acadêmico como um campo de pesquisa e produção do conhecimento do domínio de especialistas e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço da escola.

Neste sentido, é pontual considerarmos as diferenças presentes nesses espaços de conhecimento distintos e a possível relação entre eles, já que não se trata de uma simples transmissão, no caso da academia para a escola, do conhecimento científico para o escolar. As especificidades desses espaços e os objetivos do conhecimento da história, para cada um deles, requerem as devidas adequações, pois o conhecimento na academia é diferente do conhecimento escolar, porém deve existir uma relação estreita entre eles.

No presente estudo, situamos, o conhecimento histórico constituído academicamente como um conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender a natureza e

as atividades humanas. Já para o conhecimento histórico efetivado nas escolas da Educação Básica, tomamos a referência de Bittencourt (1998, p. 25), quando indica que

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula.

Destacamos que esse conhecimento histórico escolar não deve ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, acadêmico, que é simplificado pelo Ensino Fundamental ou Médio.

Assim, é no espaço do conhecimento histórico escolar que mais se fazem sentir os resquícios da elaboração historiográfica eurocêntrica, e eles podem ser percebidos ainda hoje em vários aspectos. Há de se atentar, por exemplo, para a indistinção entre o conteúdo dos Programas de Curso e dos livros didáticos, baseados nessa perspectiva historiográfica, pois não se consegue perceber claramente quem direciona quem. Neste sentido, cabe considerar, além da participação do Estado, através do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que elaboram Currículos e Programas, o papel desempenhado pela indústria cultural e editorial na produção dos manuais didáticos.

A própria composição desses manuais, em especial os destinados ao estudo de história, apesar das renovações de edições com suposta abordagem nova, são permeados por uma visão fragmentada e distorcida do processo histórico.

O agravante nessa situação é que, por diversas razões, entre elas a formação dos professores e a ausência da autonomia na prática educativa, constatamos a tendência em ministrar o conteúdo do livro

didático como saber indiscutível e como um fim em si mesmo. O livro deixa de ser uma referência de consulta para a preparação das aulas e passa a ser a única fonte, além do fato de que, se o professor não consegue vinculá-lo à proposta curricular, se desobriga dessa passando a utilizar unicamente a sequência de conteúdos proposta pelos livros didáticos.

É interessante observarmos que em sua formação acadêmica, seja em história ou pedagogia, o professor que ministra aulas no Ensino Fundamental, obteve um conhecimento científico, diferente, portanto, do conhecimento escolar que aplicará em suas aulas. O questionamento que se apresenta é: se o professor *aprende* assim – academicamente, como ele deverá proceder para realizar a construção do conhecimento na sala de aula no nível de Ensino Fundamental e Médio? Como poderá contemplar o conteúdo histórico estabelecido em programas e currículos?

Tomamos como referência para entendermos essa questão, além da observação, nas nossas atividades profissionais junto à formação de professores, o próprio depoimento de alguns deles. Assim, o que recorrentemente percebemos é que a sua formação acadêmica não tem sido suficiente para capacitá-los na escolha de conteúdos e metodologias para efetuar esta construção do conhecimento.

O que acontece, então, é que ele recorre ao livro didático como *salvador da pátria*, na definição do seu trabalho em sala de aula. Chamamos a atenção para um fato, pelo menos curioso, neste processo: durante a sua formação o graduando não lida com livros didáticos e sim com bibliografias e referenciais acadêmicos, o seu contato com os livros didáticos só ocorre na escola quando efetivamente assume a regência, o que observamos daí para frente, é o seu uso de forma irrestrita e indiscriminada, bem como, o desinteresse e indiferença em buscar apoio bibliográfico variado para suporte de suas aulas.

Entre as professoras por nós entrevistadas, destacamos o seguinte relato que exemplifica bem a relação que se estabelece entre professores e livro didático

Eu não possuo muitos livros, então tenho alguma dificuldade para trabalhar o conteúdo, sempre preparo com antecedência minha aula, mais só estudo o que está no livro didático, mais quando chego na escola, pego alguns livros didáticos que ficam na sala do professor e dou uma olhada para complementar alguma informação da minha aula. (Entrevista com professora de história do município do Conde, em 12/06/2003)

A situação é tão comum quanto grave, Freitag (1993, p. 128), constata que

Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa.

Os efeitos dessas questões se traduzem – embora não sejam fruto apenas do uso indevido do livro didático – nos resultados que temos na relação ensino/aprendizagem de história: conformação de um professor limitado em sua prática docente e alunos submissos, passivos e negadores do seu caráter social e histórico.

Percebemos que questões como essas têm, no Brasil, na última década do século XX e adentrando o XXI, evocado, como já dissemos, estudos e reflexões sobre o ensino de história, especialmente dos profissionais ligados à academia, suscitados por suas experiências com os alunos da graduação em seus estágios docentes e monografias de final de curso e os da pós-graduação através de pesquisas, dissertações e teses. Ao mesmo tempo, nota-se a procura bastante acentuada desses alunos que, na maioria dos casos, já lidam com a regência

do ensino de história, por elementos que possam capacitá-los no exercício profissional.

São preocupações importantes e fundamentais, reveladas inclusive nos Simpósios e Encontros Estaduais, Regionais ou Nacionais da ANPUH, que tem focado, em seus espaços de discussão, o ensino de história, tendo, inclusive, surgido, na década de 1990, outros fóruns específicos para tratar o tema como, por exemplo, o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH) e o Seminário de Perspectivas do Ensino de História, nos quais se multiplicam a apresentação de trabalhos, experiências e grupos de estudo em uma perspectiva de redimensionar as possibilidades teórico-metodológicas na área.

Nesses espaços que garantem o estudo e a divulgação da produção sobre o ensino de história, é recorrente a forma como essas são elaboradas, quase sempre apresentando questões teóricas que levem, ou já sejam, produtos da práxis de trabalho dos seus autores, são estudos de caso, relatos de experiências e projetos de ensino, entre outros. É importante destacar o seu mérito, principalmente, no sentido da contribuição metodológica que tais estudos podem trazer à prática do ensino em história. Uma participação mais frequente de graduandos e professores de Ensino Fundamental e Médio em espaços de reflexão como esses, com certeza, poderia contribuir na formação e prática docente.

Procurando compor uma visão geral do estado da arte nessa área do conhecimento, podemos revisitar escritos novos ou já consagrados na historiografia do ensino de História no Brasil¹⁵ e acerca da Didática e Prática de Ensino em História e, em alguns casos, do ensino de história local. Numa visão preliminar, dessa produção, destacamos: Bittencourt (1996; 1997; 2004), Caimi (2001), Diehl

15 Num esforço de sistematizar estudos de referência para o ensino de história no país, contamos com a tese: OLIVEIRA, Margarida M^a Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de história*. Recife/Pe: UFPE, 2003, em que a autora procede um estudo sobre as publicações na área, contempladas na Revista Brasileira de História (RBH), como também, leva a efeito, uma metódica sinopse do tratamento do tema nos espaços oficiais de discussão – ANPUH, ENPEH e Simpósio Perspectivas do Ensino de História.

(1999), Guazzelli (2000), Karnal (2003), Neves (1997), Nikitiuk (1996), Schmidt (2000), Seffner e Baldissera (1997), S. Fonseca (1993; 2003), Silva (1995), Soihet (2005), T. Fonseca (2003), Zamboni (1993) Zarth (2004).

Constatamos variadas situações, inicialmente, notamos um aumento considerável de profissionais preocupados com o ensino de história, com a formação de professores e com a variedade de metodologias e técnicas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Distinguimos o estabelecimento de uma relação mais estreita entre ensino de história, história social, história cultural, história do cotidiano, história oral e de vida, micro-história, educação patrimonial, e memória.

Pontualmente, se apresentam também estudos acerca da história local e sua aplicabilidade na sala de aula, porém, destacamos que estes estudos tratam, em geral, de orientações técnicas para utilização nos níveis fundamental e médio, com a indicação de uma presença ainda tímida no processo de formação dos historiadores.

Da mesma forma, surgem propostas da inclusão do local na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos princípios apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou nos próprios referenciais curriculares indicados pelas Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros.

Encontramos, ainda, uma visão recorrente de que, mesmo apontando a renovação teórico-metodológica das novas abordagens historiográficas, em especial as derivadas da Escola dos Annales na França, da História Social na Inglaterra ou a Micro-história na Itália, e, a sua consequente introdução nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, estes conhecimentos, a passos lentos, têm sido incorporados no Ensino Fundamental e Médio. O questionamento que se apresenta é se os novos temas e objetos da história, mesmo configurando-se nas propostas curriculares oficiais, têm conseguido provocar mudanças nas práticas e regências dos professores.

Por fim, a reação dos alunos à história nas salas de aula, que se apresenta na forma de aversão ou de apatia frente ao que é ensinado, quando afirmam que *não sabem para que estudam isso* ou que a história *não tem função ou sentido*, demonstra que até o presente há um considerável emprego da ideia de história como fatos isolados e não como processo, como matéria decorativa e não interpretativa.

Schmidt (2001) aponta alguns elementos que podem contribuir para uma ruptura com o ensino tradicional e decorativo de história, entre eles: a contraposição da história linear e evolutiva pela história processual, isso significa que, ao serem selecionados temas ou conteúdos a serem estudados, esses devem privilegiar a análise da experiência humana e a compreensão das permanências e das mudanças ou transformações que ocorreram na sociedade ao longo do tempo. Aponta a superação de uma história fragmentada em fatos isolados, que seria substituída por uma seleção de temas que possibilitem a apreensão da história na sua totalidade e de forma dinâmica.

A autora questiona, ainda, a ideia da história como estudo do passado chamando a atenção para que professores e alunos assumam o compromisso com o seu tempo, que ele seja o ponto de partida para a composição do conhecimento histórico. E, por fim, a uma história pautada na memorização de fatos sem significado, apresenta a compreensão e interpretação da realidade social o que, segundo ela, contribuiria para a construção da identidade histórica, social e política do educando.

Assim, destacamos a importância de propostas mais significativas para o ensino de história, pois sabemos que a forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola norteará o maior ou menor apreço por ela ao longo de sua vida, bem como, influenciará a imagem que tem da sociedade na qual é partícipe, portanto, torna-se fundamental assegurar um ensino expressivo. A propósito do relacionamento dos alunos com a história, nos lembra Ferro (1983, p, 11)

Não nos enganemos a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada a história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.

É válido, então, repensarmos a produção e o ensino de história, a partir de uma perspectiva comprometida com a soma da experiência da teoria e prática de professores, aliada às condições subjetivas do seu trabalho, tais como a disponibilidade para a formação inicial e continuada, situação salarial, condições materiais e emocionais, entre outros, e da pré-disposição dos alunos ao ensino de história.

2.2 A história local e os conteúdos curriculares

A análise da produção teórica, bem como do material didático de história e, em especial de história local, existente nos municípios paraibanos ou sobre eles, indicou a situação de escassez e inadequação dos mesmos. O ensino de história local se apresenta na forma de *matéria* dirigida à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, enaltecadora de personalidades históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente.

Muitas vezes, se reduz a uma performance biográfica vaga ou ao somatório de descrições alheias ao universo do estudante, o que restringe a história da humanidade a pequenos espaços e a *meia dúzia de homens* que, por sua vontade e favor, tudo fizeram. Some-se

a isso a falta de aptidão no uso de materiais didáticos variados – para além do livro didático, que, como consequência, obriga professores e alunos a limitarem respectivamente o seu trabalho de ensino e aprendizagem.

Diante dessas constatações, não causa estranheza o fato de que a história local toma um caráter parcial, que não ensina, não promove o raciocínio e a reflexão; o estudo de história torna-se um *sacrifício* que deve ser feito com a intenção unicamente de obter a aprovação na série que se está cursando.

Nesse quadro a história local apresenta-se clivada entre história do Estado e do Município, estando inserida nos Programas de Curso e Currículos do Estado da Paraíba, com a seguinte estruturação: no Ensino Fundamental se define a História do Município e a História da Paraíba para as segunda e terceira séries do primeiro segmento, e, para o Ensino Médio, Pré-História da Paraíba – 1ª série, História da Paraíba Colonial – 2ª série e, História da Paraíba no Império e República – 3ª série. Já para o 2º segmento do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, nenhum conteúdo de história local, considerada como história do estado ou dos municípios, é contemplado.

Entendemos que seria necessária, além da definição da série e do conteúdo, a atenção especial para as condições reais do ensino, observando, por exemplo, a necessidade da efetivação de pesquisas especialmente visando à produção do conhecimento local e de elaboração de materiais didáticos que contemplassem uma abordagem de inclusão dos protagonistas da história que efetivamente fazem parte dos espaços estudados – os professores, alunos e a comunidade local em geral. Segundo Giroux; Simon (1994), são abordagens desse tipo que apresentam um ganho pedagógico para os estudantes ao tornar disponíveis “aquelas narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história”. (p. 99).

O que temos, porém, é que o Estado disciplina a legislação do ensino sem considerar as condições de sua aplicação, como, por

exemplo, o caso do material didático produzido que, na maioria dos casos, deixa a desejar, pois, em nenhum momento, contempla-se a participação popular, nem o cotidiano desses agentes como seu componente, ficando de fora, assim, a possibilidade de um ensino que atente para o fortalecimento das identidades locais coletivas. Como afirma Neves (1997, p. 27) “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”.

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.

Ainda com relação ao fato de contemplar a participação popular na composição do material didático e na construção da história e da identidade locais, entendemos que não há contradição na investigação científica no que se refere à pesquisa documental convencional – leia-se, aquela baseada apenas em documentos escritos que, em geral, eram a única fonte para a sua composição, e a pesquisa que enfoca a memória e a argumentação individual ou coletiva através da história oral de vida e ou temática, e da consideração dos bens patrimoniais materiais e imateriais. Esses elementos, não são excludentes, ambos elucidam a dimensão social que se queira estudar, e, nesse sentido, a história local pode estabelecer a aproximação entre segmentos populares e o ensino de história.

Como aponta Davis (1992) existem sérias implicações quando se nega a participação popular na construção da história. Isso se caracteriza como atitude anti-científica, uma vez que a história é resultado de conflitos entre classes; a subtração da participação popular é entendida como sendo uma negação da atuação desses

segmentos, classificando-os como objeto e não como sujeitos da história. Os efeitos de tal atitude podem ser caros à formação do aluno e à perspectiva de sua participação social e política no presente e no futuro.

Ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor; que sua história não é história, que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro, de estudo, são exemplos. Sendo induzido a desvalorizar o seu passado, o aluno tenderá também a subestimar o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e a aceitação das elites para a direção da sociedade. (p. 104)

A inserção dos atores que compõem a história local e, conseqüentemente, o seu ensino, contemplado em produções didáticas, aponta para o desenvolvimento de uma consciência da coletividade que considera o plano social, econômico, político e cultural, vislumbrando a busca de soluções de seus problemas, mesmo quando para estes, como firma Thiollent (1992, p. 18): “[...] não se veem soluções em curto prazo, como por exemplo: no caso das secas, propriedade fundiária, etc.”

Essas considerações devem marcar sobremaneira as discussões acerca da construção da história local, partindo da premissa de que a história é uma experiência real vivida por **todos** os homens. Entendemos assim que se torna importante apreender e incorporar a perspectiva da classe trabalhadora, do seu cotidiano e das suas lutas, na composição dos programas e propostas curriculares e na prática dos professores.

Para desenvolvermos atividades com o ensino de história e, em especial, com o de história local, devemos partir da proposta de repensar a sua produção e ensino mais coerente com uma prática

comprometida com uma pedagogia social, em que deveria somar-se a experiência e a formação de professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, alunos e comunidades locais, embasados numa educação autêntica como propõe Freire (1987, p. 84)

A educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.

Destarte, o ensino de história local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima. Apresenta-se a abordagem da história cotidiana e dos fatos presentes introduzindo a possibilidade de resgatar o passado, através de variadas formas, entre elas, o uso de fontes disponíveis na própria localidade – quando existirem: os livros, a literatura de cordel, músicas e poesias, as fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como, descobrindo fontes vivas através de depoimentos orais.

Ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra e superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise. Entendemos, assim, que o conhecimento da história local através da escola potencializa uma práxis social, como afirma Rodrigues (1992, p. 43)

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocor-

re, portanto, no município. Então comecemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; comecemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação.

Partindo destes pressupostos e da importância do ensino da história local, detectamos questões importantes a serem consideradas, quais sejam: a compreensão do que disciplina a legislação do ensino, os planos curriculares e os propósitos estabelecidos em parâmetros para o Ensino Fundamental de história, sejam de ordem nacional, estadual ou municipal.

Assim, entendemos que mesmo com ressalvas e questionamentos ao que prescrevem esses documentos que *oficialmente* devem ser seguidos pelos profissionais da educação, se faz necessário ponderar sobre eles com bastante atenção na perspectiva de apreender em que situações eles favorecem a implementação do ensino de história local.

2.3 Ensinar história redescobrimos sentidos

De maneira geral, as propostas curriculares do ensino definem sentidos, conteúdos, práticas e finalidades. É nesse espaço também que se mostra a face mais visível da intervenção do Estado na educação. Está nos Programas de Curso e nos Currículos a definição do que *deve* e *pode* ser estudado e, no caso da história, o que deve ser lembrado ou apagado da memória coletiva. Segundo Abud (1998, p. 29)

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de história de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade. [...] não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos do cotidiano estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais. Que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e o ‘interesse dos alunos’. E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leitura e discussões posteriores à sua elaboração.

Alguns estudos, no Brasil, são representativos no que se refere à análise do currículo e a traçar um necessário paralelo entre os documentos oficiais que legislam o ensino de história, entre eles destacamos Abud (1998), Caimi (2001), Diehl (1999), Fonseca (1993; 2003), Martins (2002), Rocha (2002), Stephanou (1998) e Zarth (2004). Todos buscam apreender as propostas apresentadas nesses documentos contextualizando-os numa salutar historiografia do ensino de história no país, demonstrando as mudanças e permanências na sua concepção, e, claro, a relação disto com a formação e a prática dos professores e a efetivação de um processo ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos.

Fonseca (1993; 2003), a propósito, resgata o percurso da legislação do ensino de história no Brasil, na qual se destaca a ação de governos militares e civis no sentido de controlar a sua aplicação. Cita, por exemplo, o trajeto dessa intervenção desde a década de 1970, em pleno regime militar, quando o sistema educacional esteve estruturado e organizado pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 5692/71,

que transformou a área de Ciências Sociais em uma disciplina, a de Estudos Sociais, para todas as séries do então 1º grau. Definiu-se, à época também, o controle técnico e burocrático através de programas de ensino, que eram planejados e sistematizados através de equipes das Secretárias de Educação em todos os Estados brasileiros.

O ensino de história passa a ser objeto de controle dos Conselhos, e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretárias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (FONSECA, 1993, p. 55)

Essa Lei de 1971 estabeleceu as disposições básicas sobre o currículo, definindo o núcleo comum obrigatório no âmbito nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Manteve, ainda, a proposta de uma base diversificada com a finalidade de contemplar as particularidades locais, as diferenças individuais dos alunos e as especificidades de planejamento das escolas, assim, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares para as escolas públicas estaduais e municipais e para a rede de ensino privada.

A autora continua sua avaliação destacando, na década de 1980, a luta política dos professores, através de entidades representativas como a ANPUH, no sentido da incorporação no ensino de história, das mudanças relativas às questões introduzidas pelas novas tendências e avanços historiográficos e metodológicos do conhecimento histórico, presentes no debate acadêmico internacional, e dos seus reflexos no Brasil.

Relata, ainda, neste mesmo período e adentrando na década de 1990, duas experiências de renovação de propostas curriculares, sendo elas: a concebida em São Paulo, que considerou elementos da História Social Inglesa e da Nova História Francesa e a experiência mineira, que contemplou os princípios do Materialismo Histórico.

Essas propostas foram possíveis no Brasil devido, principalmente, a abertura política com a transição do governo militar para o civil, ou seja, na transição para a democracia. Assim, na primeira metade da década de 1990, observamos uma flexibilização curricular que ocasionou a organização de conteúdos de história mais significativos para professores e alunos. Nesse mesmo período, o MEC coordenou em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação o Plano Decenal de Educação (PDE) para 1993/2003.

Neste sentido, já na segunda metade da década de 1990, o Ministério da Educação publicou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996, e nela determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 1998, nos seguintes termos

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, artigo 26)

Para o Ensino Fundamental, no Artigo 22, estabeleceu que “A educação básica tem por finalidade 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”. Essas finalidades para serem alcançadas, deveriam, no espaço da escola oferecer condições para

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes

e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Artigo 32)

Seguindo essas orientações, foi então elaborado um conjunto de propostas e documentos definidos como Parâmetros Curriculares Nacionais, através da ação de especialistas nas variadas áreas do currículo escolar, caracterizando-se como referência nacional para a educação.

Para o Ensino Fundamental foram elaborados os seguintes documentos: Apresentação, Introdução com linhas norteadoras e fascículos específicos para as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais. Este último contendo temas amplos, contemplando questões da sociedade mundial e brasileira, para serem usados nas diversas disciplinas, são eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Conforme seus autores, a composição dos PCNs de História considerou as transformações no campo da produção do conhecimento histórico, especialmente as *novas* tendências historiográficas que chegaram ao Brasil a partir da década de 1980, além de estabelecer uma aproximação com as demais Ciências Sociais.

Dessa forma, os PCNs para a História, dividem-se em duas partes. Composto a primeira temos princípios, conceitos e algumas concepções curriculares para o ensino de história, além de objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos da área. Na segunda, estão presentes propostas de ensino e aprendizagem para o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental, que são divididos em quatro ciclos, com objetivos e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, para o uso de variados materiais didáticos e documentos, além de sugestões de atividades extra-classe.

De acordo com os PCNs, a organização da disciplina história em cada ciclo é baseada no trabalho com eixos-temáticos – nada impede que os conteúdos sejam ministrados partindo de uma perspectiva local, na seguinte ordem.

Quadro nº 1 – PCNs: Distribuição dos eixos temáticos por ciclos no Ensino Fundamental.

CICLO/SÉRIE	EIXO TEMÁTICO	SUB-TEMAS
Primeiro ciclo 1ª e 2ª série	História local e do cotidiano.	-
Segundo ciclo 3ª e 4ª série	História das organizações populacionais e história local.	-
Terceiro ciclo 5ª e 6ª série	História das relações sociais, da cultura e do trabalho.	As relações sociais e a natureza; As relações de trabalho.
Quarto ciclo 7ª e 8ª série	História das representações e das relações de poder.	Nações, povos, lutas, guerras e revoluções; Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Esquemáticamente, partindo dos eixos temáticos, os conteúdos indicados para cada ciclo são assim distribuídos:

Quadro nº 2 – PCNs: Distribuição dos conteúdos por ciclos no Ensino Fundamental.

CICLO	CONTEUDOS
1º	Enfocam diferentes histórias do local em que o aluno vive, dimensionadas em diferentes temporalidades. Propõem estudos comparativos. “Distinguido semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza”. (BRASIL, 1998(b), p. 51).
2º	Enfocam diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e as de outros tempos e espaços locais, nacionais e mundiais. Propõem estudos comparativos. “Para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as características e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços”. (BRASIL, 1998(b), p. 63)
3º	Enfocam as relações entre as sociedades e a natureza. Enfocam as relações de trabalho. Propõem pesquisas e estudos históricos. “O primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza. [...] o segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais”. (BRASIL, 1998(d), p. 55)
4º	Enfocam: - a constituição dos estados e seus conflitos; - a cultura e a cidadania. Propõem: pesquisas, estudos e debates. “O primeiro subtema sugere pesquisas, estudos e debates sobre os vários modelos de organização política, com destaque para a constituição dos Estados Nacionais, a sua relação com o processo de organização e conquista de territórios e as representações e mitos que legitimam a organização das nações e os confrontos políticos internacionais, além de destacar estudos sobre contatos e confrontos entre povos, grupos sociais e classes e diferentes formas de lutas sociais e políticas, guerras e revoluções. O segundo subtema sugere estudos e debates sobre o processo de expansão e crise da cultura no mundo contemporâneo e das questões pertinentes à cidadania na História. (BRASIL, 1998(d), p. 67).

Segundo o entendimento de seus elaboradores, a ideia de parâmetros segue a intenção de oferecer sugestões de composição curricular

O termo parâmetro visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que, se pressupõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998(c), p.49)

Então, de acordo com o que é afirmado no documento por seus autores, os PCNs se configuram *como referencial* comum para o Ensino Fundamental, trata-se de uma proposta *aberta e flexível* e que, portanto, não se pretende *homogêneo* ou *impositivo*, nem com pretensões de se sobrepor às competências dos estados e municípios e dos professores.

Não é nosso objetivo presente discutir como foram elaborados tais documentos ou quais os interesses para a sua implementação, nem avaliar os seus conteúdos na íntegra; partimos da necessidade de proceder reflexões sobre o ensino de história, com destaque para o que preceitua os PCNs em relação a história local, já que ela é apontada, nesse documento, como um objeto de referência para o ensino de história.

Essa determinação é fruto da nossa experiência de ensino e pesquisa de história e, principalmente, pela constatação *in loco*, em alguns municípios paraibanos, da situação em que se encontram as definições curriculares e como essas são efetivadas. Percebemos, claramente, a disposição das Secretarias de Educação em assumir os PCNs como *lei*, ou seja, como determinação expressa do MEC a ser cumprida. Essa situação é agravada, pois os profissionais que elaboraram os PCNs não indicam nenhuma orientação de como as escolas e professores – garantindo suas autonomias, poderiam desenvolver um processo de construção dos novos currículos, partindo dos próprios PCNs.

É significativo o depoimento de uma Orientadora Educacional no município paraibano do Conde, por nós entrevistada.

Foi muito difícil para quem trabalhava com educação entender o que era aquele pacote que chegou na Secretaria de Educação, acho que em 1999, se não me engano. Eram os Parâmetros Curriculares Nacionais - para nós, vindo do MEC, era lei, tinha que ser cumprido! Só que era muita alteração no sistema, era mesmo uma mudança radical, imagine: sair do sistema seriado para a organização do ensino em ciclos, na época ninguém entendeu nada! Foi uma confusão! [...] depois, mais confusão, o que eram os temas transversais? como aplicá-los? Bom, lentamente fomos conhecendo os documentos, foi, inclusive, enviado para cada escola do município para que os professores pudessem ler e consultar. Particularmente participei de algumas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação do Estado. Desde o ano passado que a Secretaria Municipal tem promovido reunião com os professores para implantar os PCNs como currículo do Ensino Fundamental, estamos vendo como inseri-lo em cada série. (Entrevista em 17/05/2003).

Em alguns casos, a compreensão do que eram os PCNs foi confusa por diversas razões, entre elas, o despreparo dos profissionais que cotidianamente lidam com o Ensino Fundamental. Ficou difícil compreender, por exemplo: a mudança na organização da ordem estabelecida em séries para ciclos e segmentos, o conteúdo das disciplinas, a introdução dos temas transversais e o trabalho interdisciplinar.

Assim, o que mais comumente ocorreu foram ações de habilitação para implementação e aplicação dos Parâmetros Curriculares não com o sentido a que se propôs, qual seja, apresentar sugestões de conteúdos e metodologias para as diversas áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, mas sim como determinação a ser cumprida. Decorreu daí, que ele, no mais das vezes, se configurou como definidor do conteúdo e com pequenas alterações transformou-se em proposta curricular para algumas Secretarias.

Temos um quadro real de apropriação pelas Secretarias Municipais de Educação das propostas apresentadas nos PCNs, enquanto definidoras dos programas curriculares e planos de cursos (ou mesmo tomadas como o próprio currículo), para cada uma das séries que compõe o Ensino Fundamental.

É exatamente diante desse quadro, mesmo questionando o fato de que deveria ter ocorrido a ampla apreciação dos documentos por parte dos professores, antes mesmo de serem executados, que consideramos salutar observar as possibilidades de inserção da história local nessas séries, pois, enfim, nossa lide enquanto historiadores é com a condição real de ensino, já que, como vimos, as aspirações de um ensino ideal estão bem longe de se efetivarem.

Destacamos ainda que, entre o fato de serem tomados como norma e regra, os PCNs encontram-se, em muitos casos, longe de serem minimamente aplicados, e isso é percebido inclusive no depoimento dos professores, quando afirmam que “não dá para pôr em prática, porque falta tudo”. O *tudo* a que se referem diz respeito às condições materiais e de formação para executar o que é prescrito, desde recursos didáticos, salários, tempo suficiente para preparar as aulas, até a consciência da dissociação entre a habilitação para o uso dos Parâmetros, que às vezes é oferecida pelas prefeituras, e a realidade de sua aplicação nas salas de aula.

Partimos, então, do princípio de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e os próprios programas curriculares locais não são homogêneos, neutros, passivos, portanto devemos desmistificar, na intenção de cada um deles, essas características que ainda predominam em análises e interpretações. Nesta perspectiva, temos, na Sociologia do Currículo, o encaminhamento para a revisão ou reconceitualização do que é denominado de currículo, lançando novos conceitos, atentando para o seu papel político e social.

Dentre os reconceitualistas, temos nos autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 16)

Se considerarmos que a escola está inserida numa sociedade determinada, que têm, em seu seio, contradições explícitas, não há como ignorar os conflitos que daí surgem, nem a relação que se estabelece entre a educação e o mundo. Dessa forma, o conhecimento apresentado na composição dos currículos, enquanto componentes que dão corpo teórico e prático aos parâmetros para a formação do educando, é, ao mesmo tempo, formador e resultado de relações de poder.

Qualquer programa ou currículo estará impregnado da seletividade da visão de conhecimento e educação dos indivíduos que o elaboram, são eles, segundo Moreira e Silva (1994), artefatos sociais e culturais que definem critérios tanto de inclusão como de exclusão de conteúdos e conhecimentos.

Neste sentido, podem desempenhar papel de reprodução ou ser um campo de contestação das relações sociais hegemônicas, segundo Giroux; McLaren (1994, p. 146).

Em resumo, a base para uma nova sociologia da educação e do currículo deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social.

A ênfase dada pela Sociologia do Currículo ao caráter ideológico do mesmo apresenta a possibilidade de resistência e contraposição ao conhecimento estabelecido. Ela nos aponta este caráter ideológico como fator importante a considerar na identificação e análise da produção de guias curriculares e programas de curso que apresentam a educação como elemento de reprodução do conhecimento, descontextualizado da múltipla realidade encontrada no sistema de ensino. Esse fator é explicitado por Apple (1994, (p. 51), quando afirma

Em lugar de sermos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse conceito é verdadeiramente esdrúxulo, porque enxerga as pessoas basicamente como estômagos ou fornos. Usamos e consumimos. Nada criamos. Alguém o faz por nós. Se isso já é suficientemente perturbador do ponto de vista genérico, na educação é simplesmente incapacitante.

Baseados nessa concepção de ensino, professores e alunos devem aceitar e cumprir o que é determinado na proposta curricular, nos programas e planos de curso, objetivando o *bom andamento* das suas disciplinas, da escola e da sociedade. Os modelos apresentados devem ser aplicados baseados numa proposta de currículo para todas as escolas e em quaisquer situações.

Evidentemente, é necessário o cuidado na elaboração e aplicação de propostas curriculares, pois, na análise crítica ao currículo tradicional e ao seu conteúdo livresco, pode-se incorrer em erros graves, entre os quais, o de lhe dar valimento e prestígio exacerbado enquanto resposta a todas as questões e dificuldades que se apresentam na prática cotidiana do sistema de ensino, pois, como afirma Silva (1991, p. 72)

Um currículo isoladamente, por melhor que seja, não muda a sociedade. Quaisquer currículo deve ser acompanhado de medidas objetivas de melhoria do padrão de vida e de bem estar social da comunidade, por exemplo: equipamentos, escolas mais equipadas, salários dignos e professores bem preparados.

O currículo é que *oficialmente* sistematiza o processo educativo escolar, porém se não forem providenciadas as condições materiais e humanas para a sua execução ele torna-se inócuo e vazio, e isto em relação não só à perspectiva da sua legitimação, mas também a possibilidade de subversão ao estabelecido, como afirma Moreira e Silva (1994, p. 28).

[...] currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que efetivamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Portanto, tendo esses elementos acima explicitados como reflexão acerca da importância e das possibilidades de trabalho com o ensino de história e, especificamente com o de história local, e considerando as propostas curriculares em vigor, seja nacionalmente ou localmente, procederemos a uma avaliação em documentos balizadores da aplicação dos conteúdos programáticos para o seu ensino.

Em um primeiro momento, analisando esses documentos, constatamos que, em grande parte deles, a proposta de conteúdos para a história é a sua fragmentação por séries, caracterizando-se por uma visão conservadora e acrítica e, dessa maneira, aplicada em sala de aula, embora na sua fundamentação se apresente como inovadora, formadora de cidadãos conscientes e críticos, indicando a

escola como responsável em preparar o aluno para o contexto social em que vive. Assim, para o Estado da Paraíba, define-se:

Por conseguinte, seu papel fundamental é o de favorecer, através do currículo, o acesso ao conhecimento universal, que propicie a compreensão da realidade política, social e cultural do mundo moderno, assegurando a posse de instrumentos que viabilizam o processo individual e coletivo, condições para o pleno exercício da cidadania. A partir desses pontos básicos delineados, pode-se pensar em aspectos mais metodológicos do currículo, no sentido de deixar clara uma alternativa de trabalho que reflita, objetivamente o tipo de cidadão a ser formado na escola: crítico, participativo, criativo, conhecedor e sujeito da História. (PARAÍBA, 1998, p. 7).

Já no do documento oficial dos PCNs, tomando o enfoque de sua aplicação, tem-se que

[...] a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. [...] Por sua natureza aberta, configuram-se uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...] não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo. (BRASIL, 1998(a), p.7 e 10).

A despeito do que está expresso nesses documentos, o que encontramos, ainda hoje, nas escolas é que esse encaminhamento, em geral, não tem sido contemplado. O que comumente vemos é que os especialistas se propõem a planejar as atividades pedagógicas e os conteúdos programáticos no sentido de que o aluno, bem como o professor, *atinjam* metas preestabelecidas partindo da uniformização

do conhecimento, o que traria como consequência o dimensionamento de seus comportamentos, pretendendo, assim, utilizar os currículos e programas de curso como instrumento de controle social.

Neste sentido, os currículos passam a ser percebidos como portadores de um caráter ideológico evidente, no qual a escola é a instância mediadora entre a formação do cidadão e a sociedade na qual está inserido. Atente-se para o fato de que as contradições dessa mesma sociedade podem até ser consideradas e percebidas pelos curriculistas, porém não são contempladas na constituição das propostas, já que o papel assumido na prática pelas instituições que os elaboram explicitam princípios básicos, tais como: integrar, adequar, adaptar, ajustar o aluno para a aceitação da sociedade tal como ela é representada nos programas. Fica a questão: existe compatibilidade entre currículo, escola e autonomia?

Percebemos a preocupação com a transmissão de conhecimento, com a organização normativa, valorizando, assim, normas, técnicas e sequencias, propondo instrumentalizar o professor a exercer o seu trabalho em qualquer escola, em qualquer contexto social e sob quaisquer condições. É traçado um modelo de desempenho para docentes e alunos, no qual o saber se resume à transmissão do conhecimento, muitas vezes, deformado, insuficiente ou parcialmente adquirido na formação do professor.

Essa, porém, é uma visão que vem de encontro com a perspectiva da teoria crítica do currículo. Na compreensão de Freire (1987, p. 48), o educador tem papel fundamental na consecução de uma prática que atente para estas questões

O educador tem que estar atento para o fato de que transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade.

Esta relação diferente com o conhecimento e a sociedade passa necessariamente pela revisão do que se entende por teoria crítica e, evidentemente, que aspectos levar em consideração para a efetivação de uma proposta curricular e elaboração de programas de curso, bem como a emergência de revisitar permanentemente a formação dos professores.

No caso das propostas curriculares e programas, objeto de nossas reflexões, relacionados diretamente com a abordagem da história local, bem como, de materiais didáticos produzidos para a área, alguns elementos nos apontam a necessidade de vê-los não apenas contemplados na legislação oficial adotada nos municípios – em nosso caso, nos do estado da Paraíba, mas efetivado satisfatoriamente no ensino.

No documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e destinado à aplicação no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental na área de Estudos Sociais está indicado, na sua programação, que

Ao aluno, interessa conhecer seu espaço político-social e econômico para tornar-se um perseguidor dos seus direitos e cumpridor de suas obrigações como cidadão. [...] O professor é orientador, o inventor de meios, que levam o aluno a uma aprendizagem concreta e transferível da realidade estudada e questionada em sala de aula. (PARAÍBA, 1998, p.73)

Sob a orientação do documento citado, o aluno deve, aprofundar seus conhecimentos, partindo do seu universo mais próximo, ou seja, sua família, sua escola, passando pela comunidade, estado, país e mundo. Especificamente para história local, dá-se a orientação para as segunda e terceira séries do primeiro segmento, direcionada para o estudo da história do Município e do Estado, respectivamente.

Porém, o que pode ser percebido na elaboração desse Programa é que os conceitos e as categorias emitidas estão longe

de alcançar a realidade vivida nos municípios, ou mesmo procuram escamotear ou mascarar as diferenças sociais presentes nesses espaços. É necessário, então, entender que ocorre uma distância evidente entre a proposta elaborada nos Programas, Currículos e Planos de Curso e a sua execução.

Encontra-se toda uma elaboração teórico-metodológica que, via de regra, não é de domínio do professor, já que lhe falta formação que contemple os elementos necessários ao trabalho com a história, como também, não se encontra, nos municípios, materiais sistematizados acerca da história local, agravam-se, assim, ainda mais, os problemas relacionados à prática desses profissionais.

Percebemos uma contradição entre o que é proposto pelos documentos e a realidade. Goodson (1999), nesse sentido, alerta para a “distinção entre currículo escrito e o currículo em ação na sala de aula”. (p. 22), ou seja, para as diferenças entre os currículos oficiais propostos pelo Estado, definidos e prescritos nos planejamentos pedagógicos e os currículos reais que são aqueles efetivamente trabalhados nas escolas, e aplicados em sala de aula pelos professores, dos quais, muitas vezes não se tem nenhum controle ou registro.

A esse respeito, cabe ainda uma necessária e permanente reflexão sobre a distinção entre os propósitos daqueles que elaboram as propostas e os currículos oficiais, daqueles que efetivamente formam os profissionais que irão lidar com os conteúdos e metodologias do ensino de história e, por fim, os que levam a efeito os currículos, no caso, os professores de Ensino Fundamental e Médio.

A propósito, sabemos que a configuração dos documentos oficiais, em destaque os PCNs, desencadeou discussões em todos os rincões desta nação. Das Instituições Superiores de Ensino (IES) às Secretarias de Educação Municipais, dos favoráveis aos críticos ao documento, muito se tem discutido quanto à validade e à viabilidade da proposta. Porém enquanto parâmetro estabelecido legalmente pelo MEC, e já, efetivamente em vigor para o Ensino Fundamental e

Médio, seja na rede pública ou privada de ensino, as discussões agora giram mais em torno de como aplicá-lo.

Neste sentido, o documento, como já vimos, se auto apresenta como referencial e aberto às adequações necessárias, sendo, portanto possível adaptá-lo aos contextos nacional, regional e local

[...] a renovação e reelaboração da proposta curricular reforçam a importância de que cada escola formule o seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre os educadores. (BRASIL. 1998(a), p. 7)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. [...]. Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL. 1998(c), p. 50)

Na área de história, permeiam o documento, temas como cidadania, memória, patrimônio e fontes de informação e identidade social individual e coletiva, definindo-os como objetivo do Ensino Fundamental.

As identidades sociais aparecem como temática mais forte e isso ocorre, pela vinculação entre a elaboração dos PCNs e o contexto histórico permeado pela globalização. Assim, ao tempo em que

pressupõe uma homogeneização social, estimula a busca pelo local, pelas particularidades e pelas diferenças sociais, pela consideração do que é peculiar nos indivíduos e grupos, pelo entendimento de que pertencemos a esse mundo globalizado, mas vivemos no *mundo local*. Pela substituição, segundo Bittencourt (1998), de uma história *supostamente total* por estudos comparativos entre tempos e espaços distintos.

Os Parâmetros, defendendo a multiplicidade de identidades, mas também a devida relação e articulação entre espaços históricos distintos propõem “ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial” (BRASIL, 1998(b), p. 20).

Os Parâmetros apontam o ensino de história como possibilitador da constituição ou confirmação da identidade individual e coletiva do aluno enquanto componente da nação que pela sua composição, dispõe de diversidade de cultura, classe social, crenças, sexo e etnia, espalhadas em território de dimensões abrangentes com especificidades regionais e locais que se entrecruzam ao longo de sua história, por movimentos de migração e, portanto, carecem de um viés de convívio que a configure enquanto nação e numa coletividade que abrace cada um dos seus componentes na sua justa condição de cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões culturais. Destacam 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, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver e de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (BRASIL, 1998(d), p. 23)

Prevê que criar a identidade e preservar a memória social deve contribuir para desenvolver no aluno o sentimento de ser individual, mas também de pertencer a um grupo, a um local, a uma nação, distinguindo as diferenças e as semelhanças, as continuidades e as permanências, superando assim, uma visão de história homogeneizadora de identidades relacionadas à *pátria* e à *civilização*. Devendo, portanto,

Situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo. Nesse aspecto, é importante a compreensão do 'eu' e a percepção do 'outro', do estranho, que se apresenta como alguém diferente. [...]. O conhecimento do 'outro' possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o 'outro' e o 'nós' significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. (BRASIL, 1998(b), p. 27)

Segundo os PCNs, o ensino de história é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas, através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade.

Possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua lo-

calidade, à sua região, à sociedade nacional e mundial. [...]. Na medida em que o ensino de história lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 1998(d), p. 35)

Contemplando a questão do sujeito histórico e da memória, apresenta-se segundo as propostas dos Parâmetros a possibilidade de superação da visão arraigada, do ensino de história que privilegiava *grandes* personagens e atos heroicos, configurando uma parcialidade em que predominava o relato do vencedor, do colonizador, do homem branco.

A sugestão é de caracterizar, no ensino de história, o enfoque na ação do aluno não como aprendiz passivo, mas como construtor de saberes e de sujeito capaz de, através da recuperação da memória de pessoas comuns e de grupos específicos não contemplados até então pela historiografia tradicional, desenvolver ações práticas na sociedade em que vive, o que tornaria a aprendizagem mais significativa.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1998(b), p. 29)

Ainda, segundo o documento, os caminhos metodológicos que possibilitariam estes resgates da história dos vencidos e excluídos no ensino de história, devem necessariamente abordar métodos de pesquisa histórica escolar intermediada pela ação dos professores em sala de aula, trazendo como consequência o “desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante”. Assim, supõe que o estudo da história para o nível fundamental “[...] exige métodos específicos, considerando-se a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos” (BRASIL, 1998(b), p. 31).

Os PCNs trabalham na perspectiva de apresentarem sugestões de conteúdo e de abordagens, cabendo aos professores fazerem escolhas pedagógicas, pois “[...] é consensual a impossibilidade de estudar a história de todos os tempos e sociedades. Tornando-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ministrados”. (BRASIL, 1998(d), p. 28)

Trata-se, na realidade, de parâmetros e situações concebidas para serem aplicadas em condições ideais, ficam as perguntas, como operacionalizar a sua execução? Como o professor pode fazer isto? Como ele pode dar rumo ao ensino de história proposto?

O próprio documento aponta alguns caminhos metodológicos, entre eles, o ensino temático, a problematização a partir da realidade social na qual tanto professores quanto alunos estão inseridos e a ampliação da noção de documento. Sugere ainda técnicas de ensino tais como o estudo do meio, o uso de documentos, visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, entre outras.

Sabemos que não basta uma legislação ou parâmetros oficiais para mudar o ensino de história, pois, muitas vezes permanece nas pessoas diretamente envolvidas com a educação – técnicos, pesquisadores e professores – uma mentalidade *tradicional* e *extemporânea*, faz-se necessário o desenvolvimento de aptidões e a capacidade de raciocínio histórico possibilitada pela aquisição de renovados conhecimentos e a produção de novos saberes históricos.

Em geral nos documentos oficiais, são apresentadas propostas de potencialização para o ensino de história local, no entanto, são poucas as condições que se oferecem para a sua efetivação. Isso dificulta, tanto para os professores quanto para os alunos, a apreensão de que os mesmos vivem em uma sociedade segmentada, repleta de antagonismos, não tendo, dessa forma, existência abstrata, e que a apreensão da realidade e de suas historicidades são fundamentais para a elaboração de senso crítico e autônomo, bem como para o fortalecimento de seus papéis sociais e políticos.

Os PCNs suscitam várias críticas por apresentarem problemas de interpretação historiográfica ou pela complexidade de suas propostas teórico-metodológicas, especialmente se levarmos em consideração a formação dos professores que lidam com o Ensino Fundamental – grande parte sem formação específica em história e o nível de cognição dos alunos nessa fase – muitos, inclusive, ainda com sérios problemas de leitura e escrita. Os Parâmetros apresentados lidam com princípios fundamentais da história, como tempo, sujeito, identidade e diversidade, cultura, recortes espaciais, permanências, rupturas, entre outros; essa é uma dificuldade difícil de transpor.

Embora concordemos com uma boa parte destas críticas, por entendê-las bastante coerentes, percebemos que os Parâmetros exprimem possibilidades referenciais de trabalho para os professores. Destacamos, por exemplo, a evidência dada ao ensino da história local com indicações da relação entre espaços geo-históricos diferenciados, com as demonstrações de valor do lugar de pertença do sujeito histórico e, nele, as possibilidades de ação, com o cuidado de recusa ao presenteísmo e ao bairrismo.

Assim, entendemos que cabe uma reflexão permanente por parte dos profissionais que lidam diretamente com a aplicação dos conhecimentos em sala de aula quanto às possibilidades que se apresentam de, observando a legislação e a sua relação com a história local, vislumbrar e criar condições para a sua utilização, já que, como vimos, nos documentos oficiais se define expressamente a negação

de uma proposta curricular fechada a ser seguida por todos, daí podendo ser questionada, adaptada ou mesmo modificada.

Essa deve ser a posição dos professores diante da legislação, é necessário buscar nela o espaço que existe para que, o ensino de história – e nele o de história local – efetivamente se dê, pois se não for assim, podemos cair no imobilismo, no ceticismo e renunciar à possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, com a produção de saberes e com a construção e consolidação de identidades sociais e políticas propulsoras de uma práxis histórica cotidiana.

Considerando essas possibilidades e sistematicamente observando as necessidades locais, alguns elementos devem ser examinados no intuito de corroborar a ação dos professores, tais como, elaboração e disponibilização de materiais didáticos que possam não só referenciar as indicações e orientações inscritas nas propostas curriculares e nos programas de curso, mas, suprir as necessidades de resgate da memória e da história local. E, nesse sentido, apontar para a ampliação do conceito de documento e para uma leitura polissêmica destes, incluindo o próprio livro didático.

Segundo Bittencourt (2005), torna-se difícil entendermos a aplicação de qualquer sugestão, seja nos currículos ou mesmo em Parâmetros, sem a necessária formação do professor, sem a interação entre o capital cultural que expressa o conhecimento prévio dos alunos e professores e o conhecimento sistematizado oferecido pelo guia curricular e pelos livros didáticos.

Faz-se necessária, então, a oferta frequente e sistemática de projetos de formação continuada de professores, no sentido de capacitá-los para a implementação de conteúdos, metodologias e novas concepções de aprendizagem que abordem a história local e cumpram o papel de construtor de saberes e renovador do conhecimento histórico escolar.

Entendemos, assim, que enquanto elemento constitutivo dos parâmetros, programas de curso e currículos para o ensino de

história, a história local pode ser considerada como um recurso teórico-metodológico de abordagem, que apresenta a propriedade de promover condições para o relacionamento entre o saber acadêmico e o saber escolar. Trata-se da possibilidade de construção de um conhecimento histórico significativo e plural para o aluno, possibilitando aproximações cognitivas e concretas entre ele e o meio social em que vive e atua enquanto cidadão, articulado a outros espaços, outros grupos e outros tempos.



PARTE II

LIMITES E POSSIBILIDADES DE FAZER E ENSINAR A HISTÓRIA LOCAL

CAPÍTULO 3 – SABERES E PRÁTICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL.

3.1 Recuperando experiências: das intenções às possibilidades de fazer e ensinar história local

O mérito em recuperar experiências consiste no proveito que podemos obter ao se apreender a maneira como elas se realizaram e os seus resultados, para então, extrair elementos que venham a fundamentar novos saberes. Com essa intenção, passaremos a apresentar um breve histórico da criação e execução de um projeto de história local, baseado numa experiência de resgate¹⁶ do processo histórico de alguns municípios do Estado da Paraíba que culminou com a elaboração e publicação de livros didáticos para o ensino de história nos segmentos fundamental e médio, e com um trabalho de formação dos professores municipais para o uso do material produzido.

Entendemos que, revisitar o procedimento metodológico de elaboração e execução do referido Projeto é premissa indispensável à apreensão de uma práxis que proponha alternativas à construção da história local, ao seu ensino e ao papel desempenhado pelo historiador, enquanto intelectual orgânico¹⁷, na sua atividade docente, que envolve ensino e pesquisa.

16 Usaremos o termo *resgate* para designar a elaboração de uma história local processual a partir de uma vasta pesquisa documental e de campo, inclusive com fontes inéditas.

17 Categoria apresentada por Antônio Gramsci que, ao proceder a uma análise específica sobre a sociedade, formula conceitos entre eles o de intelectuais, quando ele os distingue em intelectual tradicional e intelectual orgânico e, faz isso, tendo como base as posições dos mesmos em relação às classes fundamentais da

Com o delineamento do trabalho de pesquisa e elaboração do material didático produto do projeto de história local, procederemos a análise dos seus resultados em um município específico da Paraíba – o Conde, buscando o entendimento das possibilidades e limites de aplicação sistemática do mesmo.

A experiência teve início no ano de 1989, no Instituto de Desenvolvimento Estadual e Municipal da Paraíba (IDEME), com a formação da Coordenadoria de Estudos Históricos e Culturais, inserida, à época, na política de ação municipalista deste Instituto, que manteve, a partir de então, através de uma assessoria técnico-científica, uma vinculação ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que buscava o desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionadas à questão regional e local¹⁸.

Essa Coordenadoria elaborou o Projeto que tinha como objetivos o resgate do processo histórico dos municípios paraibanos, a elaboração de materiais didáticos, bem como o fomento à preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico e a formação dos docentes do Ensino Fundamental e Médio de forma pluridisciplinar sobre a história do município.

O ponto de intersecção entre os dois órgãos envolvidos na elaboração do Projeto pautava-se, segundo seus registros, nos seguintes termos:

[...] o estudo de temas sócio-econômicos, históricos e políticos referentes ao Estado e a região Nordeste como um todo; o estudo de temas inéditos da região ou a revisão de temas clássicos a partir de sua importância para a compreensão da realidade regional contemporânea;

sociedade. Assim os intelectuais por ele chamados de orgânicos o são em relação à classe em nome de quem assumem ativamente as funções de direção ou de ação, nessa categoria estariam incluídos todos os intelectuais que trabalham em diferentes organizações culturais e educacionais, tais como **escolas**, imprensa, associações artístico-culturais, entre outras. (BARBOSA, 1998, p. 38-39).

18 O NDIHR desenvolve vários trabalhos da história regional e local que foram publicados em forma de Textos UFPB/NDIHR e na Revista Debates Regionais.

fomentar o desenvolvimento da ciência em consonância com a realidade; o procedimento interdisciplinar para uma compreensão abrangente. (PARAÍBA. 1989, p. 4)

Destacamos ainda que o NDIHR, através de suas pesquisas e estudos, elaborou um livro texto acerca da história do município de Patos, no sertão da Paraíba, sob o título *História de Patos*, publicado em co-edição com a Comissão do IV Centenário da Paraíba e com a Prefeitura daquele município, que serviu como base e referencial para o trabalho de equipe. Como afirma a coordenadora deste trabalho em Patos, trata-se de:

[...] um manual básico que visa a fornecer subsídios para o ensino de história do município de Patos. Assim sendo destina-se aos estudantes de Escola Normal, que se preparam para o exercício do magistério de primeiro grau, particularmente as que trabalham com a Segunda série. Por extensão este trabalho poderá ser utilizado por professores e estudantes de História, sobretudo quando se colocam questões a respeito de história local e, finalmente, por todos os interessados em conhecer a história de Patos. (NEVES, 1985, p. 09)

Assim, a perspectiva que se apresentava à equipe era a de buscar uma nova abordagem para a compreensão da memória histórica dos municípios, desenvolvendo a consciência de preservação do patrimônio histórico e cultural, envolvendo a administração pública e as comunidades locais.

Outro elemento que fundamentou a elaboração de um projeto que atendesse às necessidades municipais na área da educação decorreu da tentativa de promover ações práticas em resposta às reivindicações populares presentes no Plano de Ação Governamental 1987-1991 do Governo do Estado da Paraíba, conhecido como *Plano do Povo*.

Este se propôs a incorporar, nas prioridades do governo, as reivindicações da população de todos os municípios do Estado, nas mais variadas áreas de interesse, levantadas em trabalho realizado pelo Projeto Rondon junto às comunidades municipais, durante os anos de 1986-1987. Entre estas reivindicações estiveram sempre presentes questões como: formação de professores, mais recursos didáticos para as escolas, melhores salários, mais escolas, entre outras.

Com a extinção da Coordenadoria do IDEME, o Projeto de história local ficou, a partir do ano de 1992, sob a responsabilidade e coordenação do NDIHR, sendo incorporado à linha de pesquisa de Ensino de História e Produção de Materiais Didáticos. Foi efetivamente executado nos municípios paraibanos de Ingá, Pedras de Fogo, Cabedelo, Conde e Areia.

O procedimento sistemático aplicado à pesquisa em história local pautou-se numa perspectiva de confronto permanente entre os dados obtidos nas consultas bibliográficas, as evidências apreendidas a partir das indagações dos pesquisadores e as informações coletadas na pesquisa de campo, num esforço de conjugá-los ao conhecimento teórico que já se dispunha a respeito do objeto de estudo.

Procurou-se, também, no horizonte da pesquisa, a consciência de que o trabalho com as fontes, sejam elas escritas, orais, ou de qualquer outra natureza, apresenta o caráter inquestionável de subjetividade, sendo esse elemento determinante na construção do conhecimento, pois que, no entendimento dos pesquisadores, em qualquer projeto de pesquisa na área das Ciências Sociais, se torna impossível a separação entre o sujeito da pesquisa e o objeto de seu estudo.

O papel do pesquisador é o de levantar os dados e fundamentar as teorias acerca de determinada área do conhecimento e sobre eles elaborar questionamentos que levem a novas construções. Por conseguinte, a pesquisa toma uma forma que nega o absoluto e a neutralidade. Um exemplo dessa concepção de construção do conhecimento e de história partilhada pela equipe de pesquisa pode

ser percebido no próprio título das obras didáticas produzidas, que se iniciam com o artigo indefinido *uma*, por exemplo: - **Uma** História do ... Ingá, Conde, Areia etc e não, **A** História do..., procurando assim, expressar a possibilidade de outras formas de representação da realidade e de outras leituras históricas, admitindo que podem existir interpretações variadas para um mesmo fato ou processo histórico. Mas, ao mesmo tempo não se eximindo de declarar a que julga apropriada e as suas concepções do conhecimento histórico, observando o necessário rigor científico no trato com os fatos e os processos históricos. Segundo Chesneaux (1995, p. 67. Grifo do autor)

Os fatos históricos são cognoscíveis cientificamente, mas essa exigência deve levar em conta seus caracteres específicos. Por um lado, os fatos históricos são contraditórios como o próprio decorrer da história; eles são percebidos diferentemente (porque diferentemente ocultados) segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia. Por outro lado, escapam à experimentação direta por sua natureza passada; são suscetíveis apenas de aproximações progressivas, sempre mais próximas do real, nunca acabadas nem completas. A exigência de rigor científico, indispensável para proteger-se de mitos e fabulações, deve visar a 'liberá-los' de tudo aquilo que os deforma e oculta: tornam-se sempre mais rica e objetiva.

Partindo, então, destas considerações verificou-se a necessidade de produzir um material que priorizasse a difusão de uma concepção que abordasse a história enquanto processo e de forma totalizante e articulada, fomentando a participação efetiva da população em seu papel de produtora e destinatária desse conhecimento. Essa perspectiva de construção histórica baseava-se na adoção de uma metodologia de trabalho participativa que

[...] Envolve a população do município desde a fase de prospecção das fontes com que se irá trabalhar, passando

pela avaliação de cada etapa de sua execução até a elaboração e utilização do material didático que se pretende produzir. Espera-se também que com este engajamento e com o trabalho de levantamento e sistematização das fontes, a população desperte para a necessidade de preservar a sua memória histórica e cultural. Só esta efetiva participação permitirá à comunidade reconhecer a sua importância e o valor da sua produção cultural no processo histórico do município. (PARAÍBA, 1989, p. 9)

Buscava-se, dessa maneira, estabelecer a reciprocidade na relação do historiador com o seu objeto de estudo, promovendo uma construção do conhecimento histórico a partir da ótica de que a história como processo se dá pela observância da multiplicidade de concepções e critérios que se impõem ao objeto estudado, e que se renovam no caminhar desse processo, como bem afirma Cardoso (1994)

A história é para nós uma ciência em construção. Num certo sentido, isto é verdade para qualquer ciência: vimos que os cientistas já não buscam verdades absolutas e eternas. No caso da história, porém, além deste sentido geral, queremos dizer com 'ciência em construção' que a conquista do seu método científico ainda não é completa, que os historiadores ainda estão descobrindo os meios de análise adequados ao seu objeto. (p. 49)

Com essas considerações e, buscando contribuir para essa *construção* do conhecimento em história, o trabalho nos municípios foi sempre precedido de uma ampla divulgação para levar ao conhecimento da comunidade local a proposta de trabalho, no sentido de obter dessa, o apoio e a participação.

Os pesquisadores aplicaram duas técnicas básicas de pesquisa desenvolvidas em várias etapas que compreenderam: a pesquisa bibliográfica, com o levantamento e sistematização de documentos históricos, fontes primárias e secundárias, e, a pesquisa de campo junto

à comunidade local, através de reuniões; da aplicação de formulários nas instituições públicas estaduais e municipais; questionários e entrevistas com pessoas e/ou grupos chaves da sociedade local; levantamento fotográfico. Daí procedeu-se a organização e análise dos dados da pesquisa, composição do material didático e formação dos professores. Em dois dos municípios citados (Cabedelo e Conde), foi realizado também um acompanhamento pedagógico, em serviço, junto às Secretarias de Educação Municipais e nas escolas com os professores da rede.

No que diz respeito à orientação teórico-metodológica da pesquisa, pauta-se o resgate do processo histórico e cultural dos municípios, através da análise documental e da memória dos trabalhadores, dos representantes do poder local, das organizações sociais como sindicatos e associações de trabalhadores, agricultores, igrejas e profissionais liberais, procedendo-se um recorte sócio-temporal desde os registros do início do processo de ocupação territorial do espaço em estudo até o momento da pesquisa de campo no município, contemplando a organização da população, suas lutas e conflitos.

As técnicas usuais de pesquisa em documentos escritos seguiram o procedimento de localização e prospecção dos acervos tanto no município quanto na capital, em variadas instituições, conforme as indicações a seguir: Arquivo do Estado da Paraíba; Bibliotecas Central e Setoriais da UFPB (nos setores: Coleção da Biblioteca Paraibana, Banco de Dissertações e Teses); Biblioteca particular do Sr. Deusdedit Vasconcelos Leitão; Arquivos das prefeituras, Bibliotecas Públicas, Câmaras de Vereadores, Delegacia Policial, Sindicatos dos Trabalhadores (rurais, de pescadores, de artesãos), Cartório de Registro Civil e Centros de Saúde nos municípios; Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural da Paraíba (EMATER); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Fundação Casa de José Américo; Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural (IBPC); Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba

(IDEME); Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) Instituto de Terras e Planejamento Agrícola (INTERPA) Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP); Jornal A União; NDIHR; Tribunal Regional Eleitoral (TRE).

Nesses acervos foram pesquisados variados documentos de conteúdo arquivístico e bibliográfico, como, por exemplo, obras e documentos sobre a História da Paraíba; obras e documentos sobre a história dos municípios; obras ou artigos sobre a história das macro e microrregiões onde estão inseridos os municípios pesquisados; artigos específicos sobre a história dos municípios; documentação manuscrita, xerografada, digitada ou impressa acerca do município, encontrada nos acervos e arquivos; dissertações, teses e monografias elaboradas sobre variados aspectos das macro e microrregiões ou sobre o município; jornais e periódicos de circulação estadual (no período de 1861 – quando do primeiro a circular na Paraíba até a época da pesquisa); anuários estatísticos; documentos históricos, plantas e mapas atuais ou que continham informações ou comprovações das circunstâncias em que se deu a formação histórica dos municípios pesquisados; documentação com fontes iconográficas.

Partindo desse material e do tratamento analítico efetuado e, procedendo as inter-relações com a história do Estado da Paraíba, da região, do país e da história universal, foi possível a tessitura de uma história processual do município, sendo essa, complementada com a pesquisa de campo que, proporcionou a elucidação necessária de elementos históricos que, de outra forma, não seriam clarificados aos pesquisadores.

Esse trabalho de campo teve como base a aplicação de quatro estratégias diferenciadas. Inicialmente, desenvolveu-se, junto às escolas – nas quais os pesquisadores efetuaram reuniões com diretores, supervisores, professores e alunos, o conhecimento da proposta do Projeto e, conseqüentemente, o envolvimento fundamental dos docentes da rede municipal de ensino na obtenção de informações e na

conscientização da importância do resgate da história e da identidade dos municípios. Desses contatos, posteriormente, foi possível obter um rico material para a composição das obras, como por exemplo, redações sobre temas variados do cotidiano, como o lazer, o trabalho, a origem da família, desenhos e pinturas que retratassem concepções do município e de suas vidas.

Outra estratégia foi a aplicação de formulários nas instituições públicas e cartórios, com o objetivo de identificar os acervos existentes e traçar um perfil do município.

Foram aplicados questionários, diferenciados na sua composição, junto a vários segmentos da sociedade, entre eles os diretores e professores da rede de ensino, diretores e membros dos sindicatos e associações de trabalhadores, representantes religiosos, artesãos, pescadores, vereadores e comerciantes. Esses questionários partiram de dois prismas fundamentais para a compreensão do cotidiano municipal, primeiro perceber como a população compreendia a história contemporânea, por ela vivenciada e, segundo, na intenção de resgatar o testemunho das populações que não possuíam memória escrita, mas que efetivamente tinham condições de contribuir com dados significativos para a pesquisa.

Por fim, foram feitas entrevistas com pessoas e com grupos-chaves da sociedade, a partir da indicação, por parte da população local, dos agentes para ela significativos: com políticos – prefeito, ex-prefeitos, vereadores, secretários municipais e representantes dos partidos; antigos moradores do município; artesãos; sindicalistas; trabalhadores rurais e urbanos; professores; membros de associações religiosas e representantes de comunidades específicas dos municípios (por exemplo, em vilas de pescadores e de trabalhadores de usinas, em acampamentos e assentamentos rurais, em comunidades remanescentes de quilombos, entre outras).

O tratamento e a organização de todo o material colhido no período de trabalho observou os seguintes critérios: na pesquisa bibliográfica e das fontes secundárias foi selecionado o que foi escrito

e produzido nos e sobre os municípios, através de um trabalho de localização, identificação, compilação e fichamento das obras; nas fontes primárias se fez a identificação e análise dos documentos oficiais, jurídicos e particulares, tais como: atas, leis, relatórios, estatísticas, ofícios, correspondências particulares, inventários, registros, autobiografias, memórias, ensaios, poesias, literatura de cordel, bem como, documentos de instituições privadas, como igrejas, partidos políticos, sindicatos e associações; análise de documentações oriundas das fontes não escritas, tais como fotografias, gravações de entrevistas, imprensa, desenhos, pinturas, gravuras, canções e manifestações folclóricas.

Para toda essa documentação foi representativa e fundamental a apreensão do tipo de material recolhido, a consideração da própria natureza das fontes e o período histórico ao qual se reportava, buscou-se, assim, uma multiplicidade de perspectivas para proceder ao trabalho com as mesmas e a consequente análise dos dados obtidos.

Com as mais variadas fontes, foram avaliados diferentes aspectos da realidade histórica estudada, utilizando, a aplicação da história oral, resgatando o cotidiano que se mostrou fundamental na reconstituição da história mais recente dos municípios. O material produzido nas entrevistas foi transcrito e, recebeu um tratamento específico para esse tipo de fonte.

A equipe procedeu à sistematização do material coletado dividindo-o em partes temáticas, seguindo uma cronologia e estabelecendo as conexões entre os temas. Foi feita, ainda, uma verificação analítica selecionando o material e decidindo sobre possíveis eliminações ou pela necessidade de uma exploração mais acurada de determinado tema, conforme as indagações surgidas na leitura das fontes.

Após a redação dos textos, as obras elaboradas ficaram assim constituídas: divisão em capítulos ilustrados que abrangem desde o período pré-colonial até a época da pesquisa de campo nos municípios; em cada capítulo, sugestões de atividades em caráter interdisciplinar

para História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; anexos contendo: lei de criação e emancipação dos municípios, mapas, gráficos estatísticos, glossário, bibliografia comentada, referência bibliográfica, documentos e jornais consultados para a construção do processo histórico dos municípios. Em sua fase de conclusão, o projeto contou, ainda, com a formação dos professores municipais para o uso do material produzido.

No estudo aqui proposto, examinamos os desdobramentos dessa pesquisa de história local e da produção do material didático, em uma realidade específica que é a do município do Conde, buscando apreender os limites e possibilidades na sua aplicação concreta no cotidiano das escolas, a partir do momento em que os professores municipais estavam de posse do material e tendo participado do curso de formação para o seu uso, como também, já sem a presença dos pesquisadores da UFPB no município.

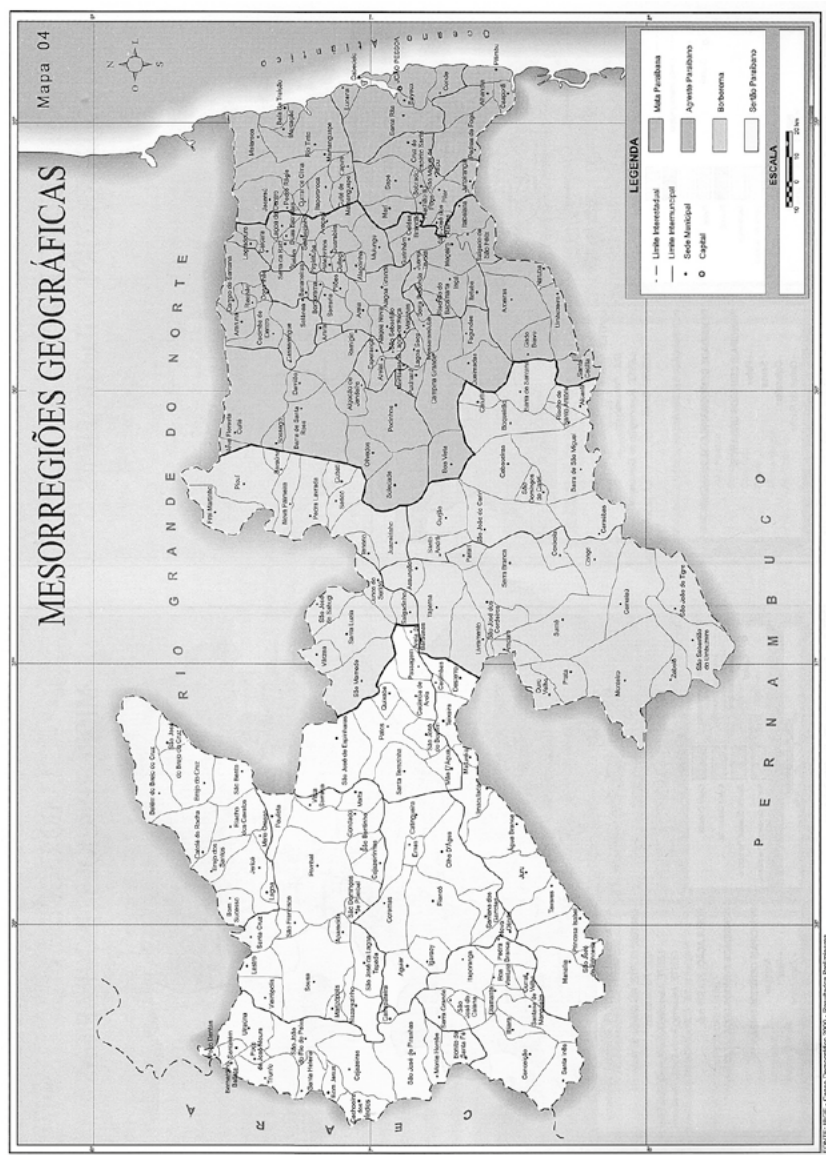
3.2 Conhecendo o município do Conde: a sedução do campo de pesquisa

O município do Conde está localizado na Mesorregião da Mata ou Litoral Meridional da Paraíba. Segundo IBGE, essas mesorregiões congregam municípios que dispõem de variados aspectos não uniformes, notando-se, por exemplo, a diversidade de atividades econômicas e do próprio quadro natural com redes de articulações com outros núcleos urbanos. Essa Mesorregião está subdividida em quatro Microrregiões Homogêneas: João Pessoa, Sapé, Litoral Sul e Litoral Norte, no caso, o município do Conde compõe a chamada Microrregião Homogênea de João Pessoa. Destaca-se ainda que, erroneamente, ele é apresentado como um município da Microrregião Litoral Sul. A confusão deve-se ao fato de que, em relação à extensão da costa leste do Estado da Paraíba, a faixa litorânea dos municípios do

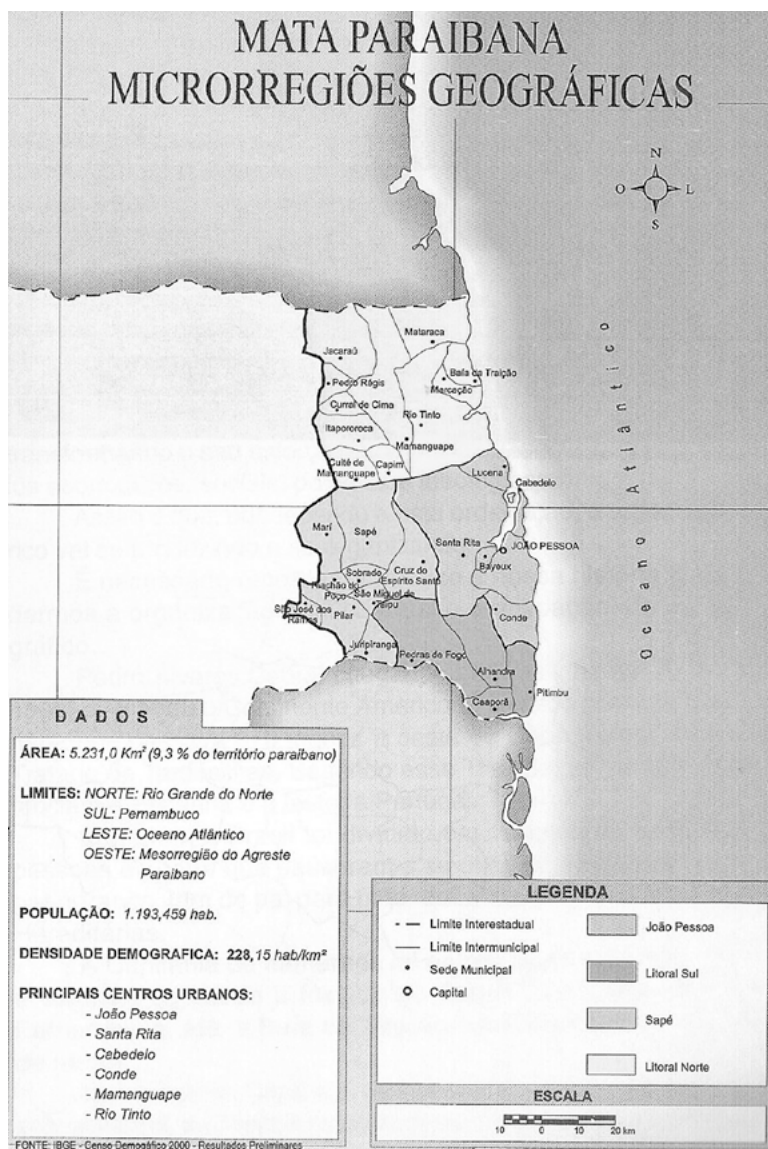
Conde e de Pitimbu, por sua localização, são popularmente conhecidos como as *praias do litoral sul*.

Para uma melhor visualização, temos a seguir três mapas, os dois primeiros extraídos do Atlas Escolar da Paraíba elaborado sob a coordenação de Rodriguez (2002), no qual podemos observar a divisão do Estado da Paraíba em suas quatro Mesorregiões Geográficas (p. 13) e no segundo, a Mesorregião da Mata, dividida desta feita nas Microrregiões Homogêneas (p. 15) na qual o município do Conde está localizado. Já o terceiro mapa, fornecido em 2002 pela Prefeitura Municipal do Conde, apresenta toda a extensão do município, com destaque para a sua sede, comunidades rurais e praias.

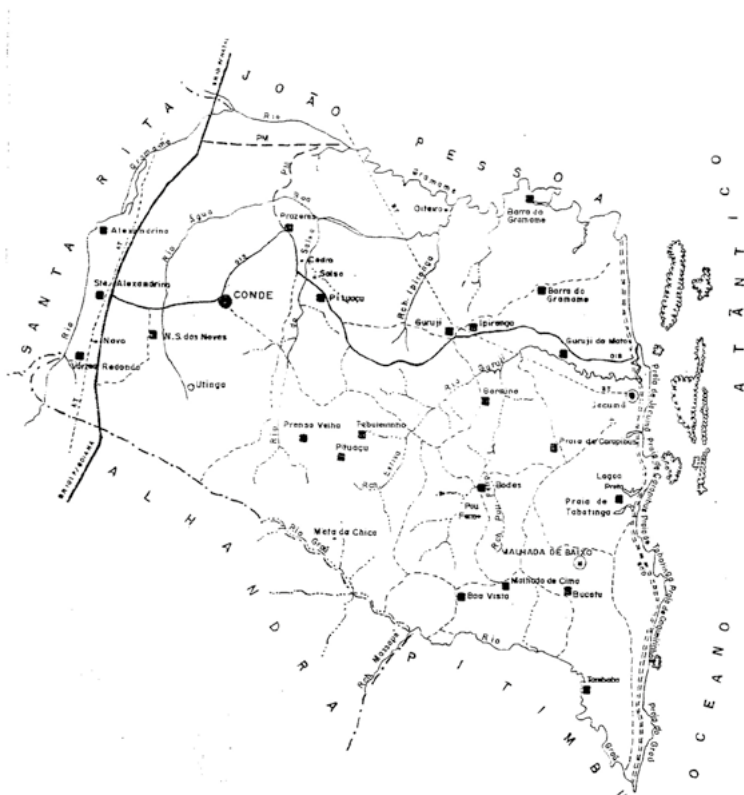
MAPA Nº 1: As Mesorregiões Geográficas do Estado da Paraíba



MAPA Nº 2: Microrregiões Geográficas da Mata Paraibana



MAPA Nº 3: O Município do Conde – PB



Fonte: Mapa fornecido pela Prefeitura Municipal do Conde em 2002.

A sede do município do Conde está a apenas 15 Km da capital do Estado, talvez por essa proximidade tão grande, tem com ela uma história entrecortada por fortes laços políticos, sociais e econômicos. A sua emancipação política, com desmembramento da capital, se deu com a Lei nº 3107 de 18/11/1963 e a instalação oficial em 28/12 do mesmo ano. Nessa década permaneceu, integrado ao seu aglomerado, quando ocorreu a instalação do Distrito Industrial de João Pessoa, sendo parte do seu território ocupado de forma a complementar o espaço de expansão da indústria pessoense.

E, desde 30/12/2003, através da Lei Complementar nº 59, faz parte da Região Metropolitana da capital, denominada *Grande João Pessoa*, junto com os municípios limítrofes de Bayeux, Santa Rita, Cabedelo e Lucena. Atualmente existe, inclusive, a proposta de acréscimo a essa região dos municípios de Mamanguape, Rio Tinto e Cruz do Espírito Santo.

Quadro Nº 3 – Região Metropolitana de João Pessoa/PB.

Município	Área		População			Taxa de Urbanização %	Densidade Populacional hab./km²	Distância da capital Km
	Km²	%	Urbana	Rural	Total			
João Pessoa	210,8	16,3	595.429	-	595.429	100,00	2.824,62	-
Bayeux	27,5	2,1	87.298	211	87.509	99,75	3.182,15	04
Santa Rita	765,6	59,2	95.605	20.020	115.625	81,05	151,03	11
Conde	164,8	12,8	10.266	6.147	16.413	62,55	99,59	15
Cabedelo	31,4	2,4	42.789	-	42.789	100,00	1.362,71	18
Lucena	92,4	7,2	5.619	2.743	8.362	67,20	90,50	45

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>. Dados referentes ao segundo semestre do ano de 2003.

Como podemos ver pelo quadro apresentado, o município possui a 3ª maior área territorial da região metropolitana de João Pessoa, apresentando a menor taxa percentual de urbanização, caracterizando-se como um espaço predominantemente rural.

Para se chegar ao Conde, o caminho percorrido, seguindo de João Pessoa, é pela Rodovia Federal Br 101, até a Rodovia Estadual PB 018, que liga a Br à sede do município através de uma agradável paisagem de campos e uma cerca viva de eucaliptos que margeia a estrada, ou ainda, pela Rodovia Estadual PB 008 – Litorânea, nova via que compõe a rota turística do Estado e que dá acesso às praias, apresentando diversos loteamentos ao longo de uma bem cuidada estrada.

O município limita-se com João Pessoa, Santa Rita, Alhandra, Pitimbu e com 24 km do Oceano Atlântico em forma de belíssimas praias. Seu território compreende no total 164,8 km² de extensão e caracteriza-se por uma configuração espacial bastante diversificada ordenada em uma variação de paisagens.

Historicamente, com uma economia especializada na produção de alimentos para atender ao mercado da capital, realizada em pequenas unidades produtivas, por arrendatários e foreiros de grandes proprietários e, em menor escala, em minifúndios, após sua emancipação deu-se uma redefinição que aponta às tendências de ocupação do espaço no município ao longo da segunda metade do século XX e início do XXI:

1) Já na década de 60, o processo de minifundização em algumas áreas, com a partilha das grandes propriedades que foram sendo loteadas para a criação de granjas. Nos anos seguintes surgiram os loteamentos residenciais, em especial nas áreas de exploração turística: as praias;

2) nos anos 70, estimulados pelo Programa Nacional do Alcool (Pró-Alcool), observamos o fortalecimento de algumas grandes propriedades que substituíram o sistema de moradia e arrendamento e, portanto, a cultura de subsistência, pela monocultura canavieira;

3) como decorrência dessas tendências, eclodiram uma série de conflitos de terras no município, com a instalação de posseiros em terrenos invadidos e a desapropriação de algumas grandes propriedades para assentamento dos trabalhadores sem terra. Essas áreas são constituídas hoje por pequenos proprietários. (CAVALCANTI. 1996(b), p. 62)

Assim, como já explicitado, o município é composto, em grande parte, por zona rural, onde hoje encontramos áreas de produção tipo exportação, de cultivo comercial de fruticultura e de produção de cana-de-açúcar e áreas que foram palco de luta pela terra, a exemplo de Gurugi, e que hoje pertencem a posseiros, que nela cultivam produtos de subsistência. A pecuária se desenvolve como uma exploração rural secundária e pouco expressiva no município.

Outra atividade econômica que tem destaque, especialmente em comunidades distantes da sede do município, é a pesca de cardume, onde encontramos representativa coleta de peixes e crustáceos – camarão e diversos tipos de mariscos e, em menor escala, a lagosta.

Ainda nesse espaço tem-se consolidado a atividade turística, um convite às águas mais quentes do nordeste! – embora carecendo de um planejamento mais efetivo, viabilizado pelos seus 24 km de costa com várias praias: Jacumã – uma praia com característica já bastante urbana, sendo a de maior densidade populacional; Barra de Gramame – que comporta uma vila de pescadores; Praia do Amor, Graú, Carapibus, Tabatinga, Praia de Surfista e Praia de Coqueirinho – algumas dessas emolduradas por enseadas recortadas diante de linhas de falésias tornando-as atrativas numa beleza cênica que vale a pena contemplar, e, por fim, a belíssima praia de Tambaba, destinada especificamente ao naturismo, sendo, oficialmente, a única deste gênero no nordeste.

Com relação à sede do município, encontramos aí uma rede de serviços particulares – padarias, supermercado, farmácia, posto de combustível, lojas de material de construção, entre outros – que promovem certa comodidade aos seus moradores, embora seja comum o deslocamento até a capital para realizar compras dos mais diversos produtos.

Já para os serviços públicos municipais, é de se considerar um aspecto pelo menos curioso, uma parte considerável dos seus funcionários são residentes na capital do estado; o número é tão expressivo que a prefeitura municipal aloca ônibus nos três expedientes para transportá-los no percurso centro de João Pessoa – sede do município – centro de João Pessoa. São profissionais das áreas de saúde, educação, assistência social, entre outros, e, não é incomum o fato de que os prefeitos e secretários municipais residam, da mesma forma, em João Pessoa.

Esse município foi por nós escolhido para desenvolver a pesquisa de campo de nosso objeto de estudo, por diversas razões.

O fato de, nele, ter sido desenvolvido de forma completa o Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos do NDIHR/UFPB, que constou como já explicitado, da seleção do município, passando pela pesquisa bibliográfica e de campo, elaboração do livro, *Uma História do Conde*, à formação intensiva de 40h/a e formação em serviço durante três meses diretamente nas salas de aula e nas reuniões de planejamento junto aos professores. Foi determinante também, devido às informações que coletamos acerca da utilização – ou não, do material produzido pelo projeto de história local do NDIHR/UFPB, através de contatos com alunos da graduação matriculados em disciplinas por nós ministradas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História.

3.3 Um projeto de história local no município do Conde: resgatando memórias

Iniciando as reflexões acerca desse nosso trabalho de pesquisa no Conde, que teve início no ano de 2002, destacamos que foram exatamente os motivos até agora expostos que provocaram, em nós, inquietações quanto à importância e necessidade do ensino de história local, e, principalmente, a compreensão de como fazê-lo.

Por ser o Projeto do NDIHR premiado e, também, sempre bastante elogiado onde quer que seja apresentado, principalmente em Encontros Científicos, e por se apresentar, para a Academia, com uma face de sucesso devido a todo o processo de pesquisa, de envolvimento da comunidade, de elaboração do material didático e de capacitação, conjugando ensino, pesquisa e extensão, se fez necessário observar como se deu a sua apreensão também para a comunidade atendida nos municípios, especialmente para os professores.

Embora saibamos que o poder público municipal que, inicialmente, acordou com a execução do trabalho pela equipe da UFPB,

ao perceber que o material produzido não lhe traria os dividendos políticos que esperava, tenha por isto dificultado o desenvolvimento dos trabalhos, devemos considerar que, desde o início das atividades, o maior enfrentamento foi a condição de formação e de trabalho a que estavam submetidos os professores no município.

Detivemos-nos, então, diante de dois aspectos consideráveis, que trouxeram à tona um paradoxo e, portanto, nos instigava a entendê-lo: a perspectiva do Projeto para a Academia e a funcionalidade dele no município.

Portanto, no intuito de entender esse paradoxo, revisitamos os documentos que compõem o Banco de Dados do Arquivo do Projeto disponível no NDIHR, e procedemos a entrevistas e conversas informais com os professores e estagiários da UFPB envolvidos no Projeto e de funcionários e professores da SEC do Conde à época. Seguimos a trajetória dos trabalhos que foram realizados, buscando, assim, subsídios para o entendimento dos limites que a realidade local dos municípios impõe ao resgate e ao ensino da história local.

A elaboração específica do Projeto e o convênio entre a UFPB e a Prefeitura Municipal do Conde, definindo os encargos para cada um, se deu no ano de 1991, na gestão do prefeito Aluísio Régis, tendo início nesse mesmo ano e estendendo-se por todo o ano de 1992 com a pesquisa bibliográfica e de campo. Nos anos seguintes de 1993 e 1994, os dados coletados foram então sistematizados, e procedeu-se à escrita e ilustração da obra histórica. Esse trabalho teve a participação de professores da UFPB, pesquisadores do NDIHR, além de alunos-estagiários.

Na oportunidade, organizou-se o acervo de informações da pesquisa sobre o município em forma de banco de dados localizado no NDIHR e, a partir de então, foi aberto à consulta.

A revisão do material e a obtenção de recursos para sua publicação se deram durante o ano de 1995. Destacamos que, consultada, a Prefeitura Municipal não demonstrou interesse na publicação da obra, e alegou falta de verbas. Buscando então

alternativas, a equipe obteve, via Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários – PRAC/UFPB, o financiamento junto ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo, no ano de 1996, sua editoração e publicação efetivadas.

Foi, então, renovado o convênio entre a prefeitura e a UFPB, dessa feita com a proposta de Capacitação Intensiva para a utilização do material publicado. Essa ocorreu no período de 22 a 26 de setembro de 1997, com carga horária de 40h distribuídas em cinco dias. Nesse convênio ficou estabelecido que a equipe de formadores fosse toda da UFPB; que o material didático a ser utilizado seria fornecido pela IES e que seria destinado, a cada um dos cursistas, uma ajuda de custo de R\$ 50,00, valor esse conseguido, através de convênio entre a PRAC/UFPB, dessa feita com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Já a prefeitura municipal ficou responsável por prestar apoio logístico através da equipe técnica da SEC, de disponibilizar salas de aula, de liberar os cursistas de suas atividades de regência, do transporte dos professores-cursistas da zona rural e de fornecer transporte, hospedagem e alimentação para os professores-formadores. Foi solicitado pela equipe do NDIHR que participassem da capacitação os professores, orientadores e supervisores do Ensino Fundamental provenientes das zonas urbana e rural.

O conteúdo programático do curso teve a seguinte composição: apresentação da pesquisa e do material didático – livro *Uma história do Conde*, com a entrega de um exemplar a cada um dos presentes; o estudo de todo o seu conteúdo; metodologia de aplicação do material; avaliações parciais e final, tanto do livro quanto da capacitação. Participaram dessa etapa do projeto 81 cursistas.

Segundo o Relatório de Atividades desenvolvidas elaborado pela equipe de execução da UFPB destinado à Secretaria de Educação Municipal.

Durante o transcorrer da capacitação intensiva, pode-se observar que os professores mostraram-se interessados [...]. Em vários momentos questionaram os ministrantes do curso, objetivando um melhor entendimento e aprofundar as questões abordadas. Além do mais, entusiasmaram-se com a possibilidade de receberem acompanhamento pedagógico em suas escolas. (UFPB, 1998, p. 4)

Depoimentos feitos ao final da capacitação realmente demonstram que *alguns* professores o consideraram importante e vislumbraram, como positiva, a permanência dos capacitadores no município, dessa feita em acompanhamento pedagógico na sala de aula.

Esta semana foi muito proveitosa para mim. Pude trabalhar com colegas de diferentes áreas do meu município. O curso em si, principalmente trouxe para mim uma nova visão do lugar que moro; hoje posso melhor entender os pescadores, agricultores, sem-terra, etc., que são como eu, trabalhadores que lutam por idéias iguais a minha. [...] agora sei disso, sei também como trabalhar a história do Conde. [...]. Gostaria que esses profissionais da Universidade pudessem nos acompanhar nas nossas salas de aulas. (Entrevista com professora leiga e pró-tempore do município do Conde, em 26/09/1997)

Pelo depoimento dessa professora, podemos perceber a sua auto-identificação com outros trabalhadores do município e a preocupação com uma formação continuada. Outra entrevistada, como veremos a seguir, mesmo apresentando ainda uma visão tradicional da história, ao procurar um herói para o seu município, destaca a importância de ter um material didático específico da história local.

Estamos cansados de ensinar em sala de aula sobre o Brasil, sobre a Paraíba, parece até que a nossa cidade não tem importância, nem herói. Quando na verdade existem.

Falamos das lutas dos outros povos. Mas esquecemos de falar sobre a luta do nosso povo que é uma coisa vivida diariamente pelos nossos alunos. Para finalizar, este livro é o pedaço que faltava para complementar o nosso conteúdo. (Entrevista com professora do município do Conde, em 26/09/1997)

O depoimento a seguir nos deixa pelo menos curiosos, já que a professora afirma não poder trabalhar com o livro em sala de aula, apesar de dar-lhe importância e também demonstrar satisfação com o curso. A sua primeira afirmativa poder ter várias justificativas, mas pelo depoimento não podemos identificá-las.

Sobre o livro não vou poder trabalhar em sala de aula, mais com certeza o que foi trabalhado será bem aproveitado de outra forma como conhecimento, poder discutir o assunto com a comunidade, com a família. Hoje moramos ou trabalhamos em um município sem saber a sua origem por isso a importância do livro, aprendi coisas sobre Gurugi, Jacumã, Paripe, etc. Gostei da forma que o curso foi ministrado. Seria importante a presença de vocês (professores) nas escolas hoje, nas comunidades para que vocês possam ver como elas estão hoje. (Entrevista com professora do município do Conde, em 26/09/1997)

Ainda de acordo com o documento citado, os professores capacitadores, baseados em depoimentos como esses e, sentindo a necessidade de acompanhar as atividades propostas aos professores municipais no ensino da história local quando do seu retorno às salas de aula, em reunião com a SEC no dia 29 de setembro de 1997, firmaram convênio para a realização de uma Formação em Serviço, nos termos abaixo.

As ações da UFPB definiram-se numa assessoria e assistência institucional durante 12 meses com as equipes do NDIHR e do Programa

de Apoio ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP); do planejamento das atividades de formação em parceria com a equipe técnica da SEC do município; da promoção de ações de caráter interdisciplinar através de variadas atividades, visando a formação dos docentes do Ensino Fundamental do município na utilização do livro *Uma história do Conde*, e no ensino da história local; do acompanhamento mensal das atividades realizadas pelos professores em sala de aula; da implementação de um programa de formação continuada para professores do Ensino Fundamental; de um seminário de avaliação mensal com as equipes de formadores e com a equipe da SEC, para elaboração de relatórios parciais; da avaliação semestral com a participação dos professores capacitados, da equipe da SEC e da equipe da UFPB e, por fim, da avaliação conclusiva e elaboração de relatório final de atividades.

A contrapartida da Prefeitura no convênio seria promover ações para disponibilizar a equipe técnica da Secretaria para o acompanhamento em serviço; a disponibilidade de espaço físico para as reuniões; oferta de TV e vídeo; transporte, alimentação e hospedagem para a equipe de formadores no município; inserção da capacitação no planejamento anual da SEC; concessão de duas bolsas para professores formadores da UFPB, no valor de R\$ 300,00 cada uma, durante os doze meses de execução do projeto; disponibilização dos materiais didáticos que seriam utilizados durante o trabalho no município.

O convênio foi, então, firmado e a equipe do NDIHR organizou um plano de trabalho considerando os 50 dias que faltavam para conclusão do ano letivo. Optou-se por iniciar os trabalhos com a aplicação de um questionário em unidades escolares da rede municipal, prevendo um diagnóstico da realidade contendo a identificação da escola, os recursos físicos e humanos das unidades e aspectos pedagógicos, tais como, informações sobre o planejamento escolar e recursos didáticos disponíveis.

Dificuldades no trabalho se apresentaram, especialmente pela falta de transporte para visitas às escolas da zona rural, muitas delas de difícil acesso. O que estava previsto para ser realizado em uma ou no máximo duas semanas, teve de ser redefinido, pois em um mês de trabalho, das 22 escolas municipais apenas 10 haviam sido visitadas.

Devido às dificuldades, o grupo decidiu encerrar as entrevistas que vinham sendo realizadas nas escolas. Para dar prosseguimento aos trabalhos, foram escolhidas, dentre as dez escolas visitadas, três delas. Certamente, as atividades não poderiam ser muito extensas, pois tínhamos pouco tempo. (UFPB, 1998, p. 6)

Foram criados critérios para a escolha das escolas em que deveria ser dada a continuidade dos trabalhos, entre eles: desenvolvimento das atividades em escolas com salas de 2ª série e, com turmas que não fossem multi-seriadas; escolas de fácil acesso evitando a dependência do transporte da SEC; atendimento a séries nos diferentes horários (manhã, intermediário e tarde); contemplar escolas tanto da zona urbana quanto da rural.

Adequando-se ao cronograma das professoras-regentes, e em acordo com elas, em cada uma das escolas foi iniciado um trabalho de adaptação do conteúdo programático da série com o conteúdo do livro *Uma história do Conde*, dentro de uma estratégia metodológica específica para cada realidade. Em Pituaçu optou-se por trabalhar com a montagem de uma peça de teatro de bonecos onde os alunos participariam de todas as etapas do processo: “participação nas aulas expositivas, confecção dos bonecos e apresentação da peça teatral”. Na escola Abelardo Azevedo seria confeccionado um livro em que os alunos deveriam criar um novo texto, expresso com desenhos e colagens. Na escola Noêmia Alves a técnica utilizada foi o estudo do meio identificando o espaço vivido.

A perspectiva era de que esse trabalho servisse como amostragem para o que se pretendia aplicar no ano de 1998, nestas e nas

outras escolas do município. Segundo o relatório, “a recepção foi a melhor possível. Todas nos receberam bem, discutimos a proposta, tivemos informações sobre o conteúdo programático, fizemos as devidas modificações e definimos um calendário, enfim concordamos em realizar todas as tarefas conjuntamente”. (Idem, p. 9).

Com o trabalho iniciado e chegando ao município, em um dos dias de acompanhamento pedagógico, a equipe do NDIHR foi informada pela SEC que havia sido decidido a antecipação do final do ano letivo e que “não seria mais possível ceder suas aulas para a equipe, pois teriam de aplicar as provas bimestrais e finais”.

Essa situação provocou um sentimento de frustração tanto nos professores que aplicavam o acompanhamento quanto nos professores e alunos das escolas atendidas pelo convênio. Uma das escolas, inclusive, segundo consta no relatório, sugeriu que as atividades não fossem interrompidas, dispondo-se a aplicar as aulas no sábado.

Concluindo o relatório, apresentou-se a insatisfação dos que integravam a equipe de trabalho e a única decisão possível no momento: encerrar as atividades e aguardar a retomada das conversações com a SEC para o ano vindouro, pois se destacava o empenho dos professores em entender melhor o livro. Porém, assim como ficou comprovado, as atividades não foram retomadas no ano de 1998, pois não foi possível acordar junto à SEC a sua continuidade, ficando assim marcado o fim dos trabalhos no município, no ano de 1997.



CAPÍTULO 4 – PESQUISANDO O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

4.1 O caminho conhecido e um convite a novos esquadrinhamentos

Foi dispendo desses dados e, principalmente de relatos que alertavam para o fato de que o livro de história elaborado não era utilizado em sala de aula, e de que os professores efetivamente não trabalhavam o conteúdo de história local, que iniciamos nossa pesquisa no município no final do segundo semestre de 2002, através de contatos com a SEC, onde encontramos, como responsável por essa pasta, o historiador Iveraldo Lucena. Tivemos uma boa recepção e a promessa de ter “as portas totalmente abertas à pesquisa documental e de campo”.

Tendo já um perfil da aplicação do projeto de história local na década de 1990, buscamos, junto à SEC, documentos que nos possibilitassem traçar um diagnóstico atual do sistema de ensino no município e, especialmente, do ensino de História, na expectativa de tecer reflexões sobre as condições de retomar o material publicado.

Obtivemos, através desta pesquisa, acesso aos seguintes documentos: programas de curso de cada série/disciplina do Ensino Fundamental, que cumpriam a função de grade curricular; planejamento pedagógico anual para 2003, calendário das reuniões dos PCN's; relação das escolas/salas/séries do Ensino Fundamental; uma relação dos professores capacitados em história local nos anos de 1996/1997; obtenção de alguns exemplares dos livros didáticos

adotados para o primeiro segmento: obtenção de cópia do material didático sobre História e Geografia local – apostila elaborada por um professor de História e uma professora de Geografia, utilizada por professores no ensino de história local – 2ª e 3ª séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Como primeira ação, e a partir da proposta de calendário letivo para o ano de 2003, lançamos a possibilidade de participação nas reuniões de planejamento que ocorreriam mensalmente e que discutiriam o Plano Político Pedagógico e os PCN's, sendo a nossa proposta prontamente aceita.

Segundo os documentos a que tivemos acesso, no município, à época da nossa pesquisa, estavam em funcionamento 22 escolas atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental – nos dois segmentos, no Supletivo e em Programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. O maior número de alunos matriculados pertencia ao primeiro segmento, com salas de aula espalhadas, em sua maioria, na zona rural. Quanto ao segundo segmento, funcionam salas de aula em apenas três escolas, sendo duas na zona urbana, a maior delas – a escola João Ribeiro, funcionando nos três turnos, com turmas de 5ª a 8ª séries e Supletivo e a outra ofertando apenas a 5ª série no turno da manhã, e uma na zona rural, localizada em Jacumã, onde existe uma turma de 5ª série, funcionando à noite.

A SEC disponibiliza transporte de algumas localidades rurais até a sede do município, para que os alunos egressos da 4ª série possam dar continuidade aos seus estudos. O ensino médio é oferecido na sede do município e é de responsabilidade do Governo do Estado.

Prosseguindo em nosso trabalho, procuramos, junto a alguns funcionários da SEC, checar o documento fornecido, com a relação dos professores capacitados em história local no ano de 1997, detectando, quais deles ainda pertenciam à rede de ensino, a situação de contratado ou serviço prestado, em que série lecionavam e a disponibilidade para entrevistas/questionários. Os primeiros problemas começaram a surgir, pois percebemos informações desencontradas, e a constatação

assustadora de que vários componentes da lista não eram professores como solicitado pela equipe da UFPB à época do trabalho no município, e sim, merendeiras, diretores e funcionários da Secretária. Isto nos chamou atenção.

Procuramos selecionar alguns professores aleatoriamente, porém, sentimos que, sutilmente, havia um direcionamento, por parte de funcionários da SEC, no sentido de entrevistar determinados professores, com justificativas do tipo: “é mais fácil de encontrar”, “está mais disponível para a entrevista”, “ah! este professor não está mais na rede”.

Segundo constatamos, posteriormente, esta última argumentação, em alguns casos, não condizia com a realidade. Seguimos então, para as entrevistas e decidimos *contrariar* um pouco as indicações, até porque excluímos, inicialmente, os participantes que não lecionavam, o que diminuiu o número a ser consultado. Portanto, para nós qualquer um dos 81 professores listados que pudéssemos encontrar seria importante.

Para nossa surpresa, ao fazer os primeiros contatos para o preenchimento de questionários e para as entrevistas, nos deparamos com alguns professores que constavam na lista fornecida pela SEC, e que não conseguiam lembrar nem da pesquisa, nem do curso de capacitação. Outros afirmaram, com toda a certeza, que não haviam participado do curso, lembrando até, com desapontamento, que pleitearam a participação, mas não haviam conseguido, destacando que “por ser um tempo remunerado, algumas pessoas que nem estavam em sala de aula e eram apenas funcionários da Prefeitura tiveram seus nomes indicados para participar”.

Diante desses fatos que causaram um impasse no sentido de quais os depoentes que poderíamos entrevistar, recorremos ao Banco de Dados da pesquisa no município, no NDIHR, à procura de documentos que pudessem conter, por exemplo: listas de frequência, trabalhos elaborados durante o curso de capacitação, algumas entrevistas realizadas à época com professores da rede, entre outros.

Ressaltamos a importância da guarda de documentos provenientes de pesquisa de campo, pois encontramos no referido banco de dados, documentos fundamentais para o redirecionamento de nossa ação no município.

Procedemos a um trabalho de comparação entre a lista de participantes apresentada pela SEC e as listas de frequência aplicadas pelos professores da UFPB durante a capacitação intensiva, inclusive estando as mesmas devidamente assinadas pelos cursistas que efetivamente participaram do evento. A partir da montagem de uma nova relação, partimos para a seleção dos possíveis entrevistados.

Nessa seleção, alguns fatos merecem destaque. Ficou realmente comprovado que uma parte considerável dos cursistas não desempenhavam atividades no magistério. Encontramos agentes administrativos da burocracia municipal ligados à SEC e à própria sede da Prefeitura, além de merendeiras e até um motorista lotado na Secretaria de Transportes. Ficou evidente, também a participação de professores pró-tempore do ensino básico e da Educação de Jovens e Adultos e, também, com certa frequência, professores leigos, alguns com formação apenas na Educação Básica, outros cursando o Ensino Médio ou tendo concluído o conhecido Logos – curso de formação aligeirada de magistério.

Um dado interessante é que o município promoveu um concurso público para admissão funcional no ano de 2002, e, segundo alguns depoimentos, esse teria a intenção de regularizar a situação dos funcionários temporários que, na maioria dos casos, tinham obtido seus contratos através de favores políticos; vale ressaltar que a duração do contrato desses *temporários* já se prolongava havia anos, com renovações sistemáticas.

Por se tratar de um concurso público, divulgado, portanto, com certa amplitude, os funcionários temporários tiveram que competir com candidatos de toda a região limítrofe do município, inclusive com inscritos provenientes da capital do estado, portadores de curso superior, alguns até com pós-graduação. Como resultado insuspeito,

os aprovados e classificados foram, em sua maioria, os candidatos de outras localidades, frustrando-se a perspectiva, tanto da prefeitura municipal – que esperava contratar seus apadrinhados políticos, quanto dos próprios funcionários temporários – que, esperançosos, aguardavam o enquadramento.

Na realidade, esse não é um caso isolado na Região Metropolitana de João Pessoa, pois vários municípios, após um longo período sem promoverem concursos públicos, ao realizá-los nos anos de 2002 e 2003, tiveram um número significativo de suas vagas preenchidas por profissionais da capital. O novo quadro funcional que se apresentou após o concurso teve sérios desdobramentos para o sistema de ensino no Conde, e isso por diversas razões.

Observamos o desagrado por parte da Prefeitura e da própria SEC, que, segundo alguns entrevistados, promoveu uma série de ações no sentido de dificultar a contratação dos aprovados, e, na sua impossibilidade, pelo menos agir no sentido de dificultar o seu trabalho. Exemplo disso foi a ameaça de cancelar o transporte diário gratuito entre a capital e o município, fato não concretizado.

Outra ação da SEC que inviabilizou, em muitos casos, a permanência dos novos contratados na rede de ensino foi lotar os *de fora, os estrangeiros* – como eram chamados pejorativamente os funcionários residentes em João Pessoa, nas comunidades e distritos mais longínquos, enquanto os funcionários residentes no Conde ocuparam postos na sede do município. Tornou-se então, praticamente impossível o deslocamento dos primeiros, já que, além de fazer o percurso da capital ao município (em média 30 minutos), teriam que chegar em tempo hábil para assumirem seu trabalho nas escolas, em comunidades que ficavam distantes da sede, e em alguns casos, gastava-se em média de 30 a 40 minutos no traslado, com o agravante da dificuldade de transporte intramunicipal. O resultado inevitável foi que um número considerável dos novos contratados pediu rescisão do contrato ou simplesmente abandonou o emprego, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro nº 4 – Relação dos professores no município do Conde/2003

CARGO	CHAMADOS	DESISTENTES	% DE EVASÃO
Inspetor Educacional	01	00	00
Orientador Educacional	02	01	50,00
Planejador Educacional	02	01	50,00
Professor A – Nível Médio	69	35	50,72
Professor B – Ciências	11	06	54,54
Professor B – Educação Artística	03	00	00
Professor B – Educação Especial	01	00	00
Professor B – Educação Física	07	04	57,14
Professor B – Geografia	08	02	25,00
Professor B – História	02	01	50,00
Professor B – Inglês	10	08	80,00
Professor B – Matemática	08	01	12,05
Professor B – Português	09	04	44,44
Supervisor Educacional	09	04	44,44
TOTAL	142	67	47,18

Fonte: Departamento de Administração da Secretaria de Educação do município do Conde.

Com o desligamento dos concursados, a SEC legalmente encontrou uma forma de emitir novos contratos temporários, reeditando uma prática comum. Porém, até que a situação se normalizasse em sala de aula, ocorreu prejuízo no processo ensino-aprendizagem, pois a situação: professor contratado/trabalho iniciado – vaga deixada por esse/trabalho interrompido – contratação de novo professor/reinício dos trabalhos, deixou muitos alunos sem aula.

No município, a procura por matrículas é grande, o que garante salas de aula com uma frequência considerável – pelo menos inicial, percebemos isso especialmente por dois fatores. O primeiro deles é a ação do Fundo do Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (FUNDEF), que contribuiu para a universalização do acesso ao Ensino Fundamental aos alunos de 07 a 14 anos de idade – observa-se nos municípios uma *corrida* para matrícula de alunos no Ensino Fundamental, o que garante as verbas federais.

O outro fator refere-se ao estímulo que o Governo Federal concede às famílias que mantiverem seus filhos na escola, através de vários Programas governamentais, tais como: Bolsa Família e o Vale Gás. Ressalta-se que nenhuma dessas ações que tem caráter eminentemente quantitativo assegurou a qualidade no ensino, ou mesmo a qualificação dos professores.

Situação que é agravada pelo fato de que, apesar da LDB indicar o Magistério ou a Licenciatura como formação adequada para a educação infantil e para o 1º e 2º ciclos que compõem o 1º segmento do Ensino Fundamental, e a Licenciatura para o 2º segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a previsão de adequação dos professores a essa exigência, pela própria Lei, foi estendida para até o ano de 2007, o que ainda favorece legalmente as prefeituras nas contratações temporárias de leigos ou o desinteresse de possibilitarem, aos atuais professores efetivos, a qualificação adequada e, portanto, a adequação à Legislação.

As implicações da situação encontrada por nós no município são evidentes e, em nossa opinião, determinaram, desde o início do nosso trabalho, um dos limites de sua aplicação. Senão, vejamos: alguns dos professores pró-tempore que participaram do processo de pesquisa e do curso capacitação estão, hoje, fora do quadro de professores, e os novos contratados por não participarem do processo não tinham conhecimento do Projeto do NDIHR/UFPB.

Isso significa que, parte dos professores que estiveram diretamente ligados à execução do projeto, durante a pesquisa, nos anos de 1991/1992 e a capacitação em 1997, não tinham a formação mínima exigida para a atividade que desempenhavam. Por sua vez, os novos professores concursados que, em princípio, estariam aptos a exercerem suas atividades, desconheciam o Projeto e o material didático produzido.

Esses fatos nos levaram, mais uma vez, ao impasse quanto à nossa pesquisa de campo. Como objetivávamos um trabalho propositivo, ou seja, analisar a situação em que se encontrava o

ensino de história local no município a partir da implementação de um projeto de pesquisa, ensino e extensão da UFPB, detectando as possibilidades de retomar seu princípio fundador, qual seja, o de levar os professores e os alunos à construção de um conhecimento histórico e ao conhecimento da história local.

Optamos, então, por direcionar, inicialmente, nosso foco de pesquisa, para contatos e entrevistas com professores que participariam das reuniões de planejamento e das reuniões mensais de estudos e propostas para o Plano Político Pedagógico – PPP e para os PCNs, em calendário fixado pela SEC, que contava com a participação dos professores da rede de ensino, divididos em grupos de 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental.

Para o início do ano letivo de 2003, como recentemente tinha ocorrido a contratação dos novos professores concursados, a SEC promoveu o Primeiro Encontro Pedagógico com duração de dois dias, em tempo integral. Nessa ocasião, foram apresentados, os projetos e ações que estavam em andamento na rede de ensino, inclusive a nossa pesquisa. Também, na ocasião, foi divulgado um calendário anual para as reuniões mensais de estudo e planejamento dos PCNs que, inicialmente, previa um dia ao mês em tempo integral. Porém, como veremos a seguir, o calendário foi modificado e essas reuniões, além de terem seu tempo reduzido, nem sempre foram efetivadas.

Em um segundo momento os participantes foram divididos em grupos, por atividades, para o início do planejamento letivo. Ressaltamos que, na ocasião desse grande encontro, entregamos ao Secretário de Educação, um total de 310 livros *Uma História do Conde*, que se encontravam sob a guarda do NDIHR, e solicitamos que os mesmos fossem distribuídos com os professores da 2ª e 3ª séries do 1º segmento e com os professores de Língua Portuguesa, Geografia e História do 2º segmento do Ensino Fundamental. Comprovamos, posteriormente, que os mesmos não foram entregues aos professores, mas que parte deste material foi distribuído nas escolas municipais, ficando para livre acesso nas salas dos professores de cada unidade.

Em horário específico desse Encontro, no primeiro dia, ocorreu uma reunião com a presença do Secretário de Educação e com os novos professores contratados do Ensino Fundamental – de 1ª a 8ª séries. Tivemos a oportunidade de participar da reunião que foi proposta com a intenção de *ouvir as reivindicações dos professores*. Na realidade se estabeleceu a seguinte situação: um silêncio inicial, interposto pela fala do Secretário explicando o funcionamento da Secretaria e a sua expectativa em relação ao bom desempenho dos novos professores. Já estes alegaram “ser difícil falar de reivindicações neste momento, até porque estariam assumindo as turmas a partir de agora e ainda não conheciam os problemas que iriam enfrentar”.

No segundo encontro, optamos por participar do trabalho junto aos professores licenciados que lecionavam de 5ª a 8ª séries – essa nossa opção foi proposital, pois procurávamos um aporte para nosso trabalho junto a professores com licenciaturas específicas, e, especialmente, com Licenciatura em História. Após a oportunidade de apresentar o Projeto do NDIHR e o nosso projeto de pesquisa, pessoalmente distribuímos o livro a cada um dos participantes. Destacamos que, no momento, estavam presentes duas profissionais de Supervisão e uma de Planejamento da SEC, que coordenavam o grupo, e professores – os antigos e os novos contratados, das várias áreas do conhecimento que compõem a grade curricular do Ensino Fundamental. Foi destinado o tempo de uma hora e meia para nossa participação.

Na ocasião distribuímos e fizemos a apresentação reflexiva do texto – *A vida e o cemitério dos vivos*, de Silva (1982), que tece reflexões sobre ensino, ideologia e conhecimento, questionando a paralisação e o conformismo dos profissionais do ensino e incentivando uma atuação mais consciente por parte dos mesmos.

Seguimos pedindo para que os professores emitissem sua opinião sobre o material de história do Conde e a disponibilidade de participação em nossa proposta de trabalho. Obtivemos uma resposta geral afirmativa, porém vaga e sem apresentar muito entusiasmo, com

sugestão de alguns para que ocorresse a adoção e utilização do material de forma interdisciplinar. Um dos professores de história presente teceu alguns comentários questionando o nível elevado do livro para turmas do Ensino Fundamental, ao que esclarecemos que o material foi produzido com a intenção de ser utilizado pelos professores que o *adaptariam* às turmas em que estivessem lecionando. Na própria apresentação do livro está claramente explícita quais as orientações dos autores para o seu uso. Quais sejam

a) pelos professores de 1º e 2º graus: como fonte de informação básica; para leitura atenta e crítica e posterior adaptação ao nível da turma com que trabalha; para estabelecimento de temas que devem ser tratados; para análise dos textos que podem ser utilizados pelos alunos após serem devidamente trabalhados pelas professoras; como subsídio para realização de novas pesquisas, de discussões e de reelaboração do conteúdo.

b) Pelos estudantes (de acordo com a série cursada e com orientação da professora): leitura atenta e crítica de pequenos trechos ou de capítulos completos; realização das sugestões de atividades propostas no final de cada capítulo; realização de resumos, análises e sínteses; reelaboração do conteúdo com base na experiência cotidiana; realização de pesquisas baseadas nos conteúdos dos capítulos, nos mapas, no glossário e bibliografias contidas na obra. (CAVALCANTI, 1996, p. 10)

Nessa reunião, destacamos, em especial, a participação de três professores presentes que compunham a área de Ciências Sociais, e em quem, como já afirmamos, buscávamos o apoio para o desenvolvimento do nosso trabalho: o primeiro que já lecionava há vários anos na rede municipal, com formação em história e foi um dos autores do material de história local em forma de apostila utilizada por parte dos professores, principalmente no 1º segmento

do Ensino Fundamental. Esse professor não manifestou nenhuma opinião, nem sequer se identificou como autor do referido material.

O segundo, professor concursado e recém contratado na rede de ensino municipal, também com formação em Licenciatura em História, além de lecionar no Conde desenvolvia atividade de magistério em município do estado vizinho – Rio Grande do Norte, fez considerações acerca do grau de dificuldade da obra para o entendimento dos alunos. O terceiro professor, com formação em Geografia, da mesma forma, concursado e recém contratado, fez algumas observações preliminares sobre o livro e acrescentou que dispunha de um material de sua autoria sobre aspectos econômicos e de urbanização do município colocando-o à disposição para ser utilizado pelos professores.

Ao final da nossa participação na reunião, fizemos uma proposta de trabalho para o próximo encontro: deveria ser feita a leitura de três capítulos do livro *Uma História do Conde* – Capítulo I: Terra de todas as cores e Capítulo XII: Mundo, vastos mundos, referentes a um perfil geral de ocupação daquele espaço paraibano e, ainda, o referente à educação no município – Capítulo XI: A escola no Conde, atentando para a relação possível entre o conteúdo do livro e o que propõe os PCNs e os programas de curso do município, bem como da possibilidade, ou não, de sua utilização nas várias áreas do conhecimento no conteúdo programático em sala de aula.

Para a reunião posterior, solicitamos um tempo maior de nossa participação o que, em princípio, foi aceito pela equipe de Orientação e Supervisão da SEC, destinando dessa feita um turno para realização do trabalho. No intervalo entre as reuniões, procuramos visitar as escolas, frequentar as salas dos professores, e assistir à algumas aulas.

Na terceira reunião mensal geral, começamos a sentir as dificuldades de participação dos professores em dois aspectos básicos. Alguns professores, por também ensinarem em outros municípios ou até em outros estados, não tinham disponibilidade para permanecerem um dia em tempo integral, resultando daí uma frequência fragmentada

– ou não puderam estar presentes em nenhum dos dois horários porque a data coincidia com suas atividades em outros municípios, ou só estariam em um turno, percebemos também que a participação durante as reuniões, se resumia a poucos professores – em geral eram os novos contratados que traziam algumas propostas tanto para os PCNs, quanto para o PPP da SEC e das escolas no município, a maioria dos presentes, no entanto, insistia mais em discutir as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia em sala de aula – comportamento dos alunos, falta de material, violência nos arredores das escolas, entre outros.

Com relação ao trabalho que deveria ser feito, tivemos a informação da SEC de que nosso tempo de participação fora diminuído, pois o volume de trabalho com questões internas demandaria muito tempo, portanto, teríamos apenas o segundo horário da manhã para nossas atividades – o que representou, na realidade, uma hora e meia de trabalho.

Registramos que, dentre os professores presentes, a participação foi mínima, as atividades propostas só foram efetivadas por um único professor – o de Geografia. Esse, inclusive, sempre se mostrou interessado e, pelo que percebemos, a equipe da SEC que coordenava o grupo de professores do 2º segmento do Ensino Fundamental sempre demandava atividades para serem realizadas por esse professor, que assim exercia a liderança do grupo. O mesmo hoje já não faz mais parte do quadro de professores do município, tendo solicitado seu desligamento da rede.

O professor fez previamente a leitura dos capítulos combinados na reunião anterior e teceu considerações acerca do material nos seguintes termos: “Achei o conteúdo um pouco híbrido, sendo necessário ao aluno um nível de abstração alto para entendê-lo, mas é possível utilizá-lo, trouxe como foi sugerida, uma proposta de trabalho”. Na sugestão de trabalho, o professor apresentou reflexões pertinentes quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado sobre a história do Conde, introduziu aspectos metodológicos para a sua

realização e ainda, ao final, sugeriu que os professores realmente façam a leitura do material.

Excetuando-se esse professor que leu e refletiu sobre o material, destacamos que nem mesmo o livro *Uma História do Conde* foi sequer trazido para o planejamento pelos demais professores, e, como devidamente constatado pelos seus depoimentos, não foi realizada a leitura prévia.

A situação, como claramente vista, dificultou qualquer tipo de trabalho para esse dia. Questionamos a situação e alguns professores sugeriram que, para o próximo encontro, preparássemos uma atividade para ser realizada durante o planejamento – já que alegaram falta de tempo extraclasse, em proposta que contemplasse o exemplo de um capítulo com a adaptação do conteúdo do livro ao conteúdo programático das disciplinas, numa perspectiva metodológica que poderia ser utilizada posteriormente para os outros capítulos.

Ora, esse foi exatamente o encaminhamento que sugerimos no encontro anterior, e que gostaríamos de tê-lo executado junto aos professores, partindo de suas propostas e baseados na realidade encontrada na sala de aula. Seria a produção do saber, junto com eles, nas diversas áreas, tendo como apoio ou mesmo como base o conhecimento da história local. O que percebemos foi que esses esperavam que **nós** elaborássemos um roteiro metodológico para ser utilizado.

Na oportunidade, levantamos algumas considerações reflexivas quanto à necessidade de ter, como prática diária em sala de aula, a possibilidade de produção de um saber escolar significativo – mesmo que elementar, pois assim procedendo estaríamos proporcionando aos alunos um aprendizado liberto de conteudismos inócuos e, portanto, sem possibilidade de aplicação em suas realidades cotidianas. Destacamos, ainda, que esperávamos que, por terem formação em licenciaturas específicas, nas quais obtiveram, além da aquisição dos conteúdos inerentes a cada uma das áreas do conhecimento, a apreensão de metodologias de ensino, estariam aptos a uma prática

docente comprometida com um aprendizado eivado de significado para os seus alunos.

Sem muita alternativa de trabalho, resolvemos, para o quarto encontro, aceitar, em parte, a sugestão dos professores, e elaborar uma aula de metodologia do ensino, em nível acadêmico, contemplando o conteúdo do livro e suas possibilidades de aplicação, inclusive acatando as sugestões que os PCNs indicam para a história e considerando também os Temas Transversais, já que teoricamente era exatamente os PCNs o objeto de trabalho proposto pela SEC.

O que ocorreu, a partir daí, foi, para nós, estranho e desanimador, pois não tivemos mais a oportunidade de participar das reuniões, devido a vários *imprevistos*. Entre eles, a redução do encontro para apenas um turno, o que demandava uma carga de trabalho concentrada, não havendo mais espaço para nossa participação junto aos professores. Isso foi por nós sentido já a partir da quarta reunião, quando, com a aula elaborada, não tivemos a oportunidade aplicá-la.

Estivemos, então, presentes na quarta e quinta reuniões mensais de planejamento, mas só na qualidade de observadora, já que não obtivemos mais um espaço específico para nosso trabalho junto aos professores. Destacamos que, essas reuniões foram motivo de sérios questionamentos por parte dos professores quanto à sua eficácia e também de desentendimentos dos docentes com a SEC.

As questões tornaram-se evidentes, era cada vez menor o número de participantes, justificado pelos faltosos devido à coincidência de horários com suas outras atividades docentes, fazendo com que os professores só pudessem estar presentes no município no exato momento da regência de suas aulas. Sem admitir a justificativa, o Secretário de Educação determinou o corte no *ponto* com o consequente desconto salarial, o que gerou uma insatisfação muito grande nos professores.

Conversando com alguns deles, percebemos uma concordância de opiniões que nos impressionou, as justificativas estavam quase sempre relacionadas à falta de tempo para estarem nas reuniões

sendo elas próprias *perda de tempo*, no sentido de que as achavam *improdutivas e ineficientes* ou com pouca *objetividade*,

É impossível estar aqui um dia inteiro, fora do meu horário de trabalho em sala de aula, pois para sobreviver não tenho só este emprego. Então, como meu horário aqui é à tarde, como vou fazer, não posso estar aqui pela manhã. (Entrevista com professor de matemática do município do Conde, em 16/05/2003)

Somos quase que forçados a estar presentes nestas reuniões, tudo bem eu venho, mas sinceramente não acho que sejam muito produtivas, falta uma sequencia lógica e articulação nos objetivos, sinto-me desestimulada a participar. (Entrevista com professora de Língua Portuguesa do município do Conde, em 11/04/2003)

É tanta exigência e pouca mudança, para mim acho que estas reuniões são perda de tempo, deviam ser pelo menos mais direcionadas à prática em sala de aula. Além do mais são muito ineficientes, começam atrasadas, terminam mais cedo e durante o dia se perde muito tempo. Acho mesmo que a Secretaria faz isto porque é obrigada, tem que gastar o dinheiro que vem do MEC, deveria mesmo é gastar em melhoria física nas escolas. (Entrevista com professor de Ciências do município do Conde, em 11/04/2003)

A possibilidade de ação junto a esses professores surgida durante a pesquisa de campo, ficou limitada diante do impasse de não podermos satisfatoriamente trabalhar junto aos mesmos, somado ao agravante, já explicitado em quadro anterior, do elevado número de evasão, ficando definitivamente comprometida qualquer possibilidade propositiva de ação junto a esses profissionais, pelo menos no tempo que dispúnhamos para nossa pesquisa. Entendemos que, qualquer trabalho – que julgamos necessário e urgente, no

sentido de acompanhamento dessa realidade do ensino no município, demandaria de quem vier a propô-lo uma considerável disponibilidade de tempo e também da formação de uma equipe multidisciplinar de profissionais, que possam alcançar e motivar uma prática diferenciada de ensino aos professores da rede municipal.

4.2 Mal-estar docente: o desânimo no enfrentamento diário da profissão

Numa ação que pretenda estabelecer a relação entre o ensino de história local e a situação encontrada na rede de ensino municipal, se faz necessário observar a imensa dificuldade encontrada entre os professores do segundo segmento na possibilidade de inclusão desse conteúdo no Programa de Curso de cada série e disciplina, embora, como alegamos aos mesmos, isto seria possível se observassem os próprios PCNs – que eles estavam estudando, em sua proposta de ensino temático e nos temas transversais; a esse propósito já nos referimos anteriormente no Capítulo 2.

Como incluir e aplicar este material nas nossas turmas se não há espaço nos conteúdos destas séries destinado sequer a História da Paraíba, que dizer então da História do Conde? Acho que nem os professores de História tem como fazer isto, não é? (Entrevista com professora de Ciências de 5ª a 8ª série no município do Conde, em 30/07/2003)

Pareceu-nos que o fato de não conhecerem a história local e não terem formação acadêmica específica em história, e, principalmente, por não manterem laços mais estreitos com o município, sentiam-se desinteressados e desestimulados para qualquer atitude visando desenvolverem um trabalho nesse sentido. Um dos professores de

matemática relacionou o resumido tempo de suas aulas e os problemas de aprendizagem dos alunos, além de sua própria dificuldade com a história para justificar porque não usa o livro de história local.

Tudo bem que possamos aqui ou acolá falar alguma coisa que tem no livro, mas olhe, na minha disciplina mesmo o tempo já é pouco, esses meninos são muito devagar para entender cálculos, então passo a maior parte do tempo resolvendo exercícios com eles, onde vou arrumar tempo para trabalhar História, aliás, eu mesmo sempre tive dificuldade de estudar História quando era aluno, por isto fui para as exatas. (Entrevista com professor de Matemática do município do Conde em 30/07/2003)

Já outro professor, mesmo sendo da área, justificou que não trabalhava com o conteúdo de história local porque não conhecia a história do município.

Acho difícil por esta proposta em prática, a gente não conhece a história do município, ora as pessoas do próprio município nem sabem a sua história, mas acho que é válido sim! (Entrevista com professor de História no município do Conde em 25/07/2003)

Esperávamos que os professores, com formação específica em licenciatura, adequada portanto à sua área de atuação, estivessem mais aptos ao magistério e que muitos deles, por estarem iniciando uma carreira através de concurso público, e por terem a oportunidade institucional de planejarem, em conjunto, suas atividades docentes, demonstrassem interesse em contribuir para uma efetiva melhoria na qualidade do ensino. Isto não foi o que efetivamente constatamos.

Assim, seja pelas dificuldades no exercício da profissão, seja pela formação recebida, ou mesmo pela insatisfação revelada em alguns casos quanto à opção e realização profissional, o que observamos, nas conversas nas salas dos professores e nas entrevistas

realizadas, foi a repetição reiterada dos velhos problemas relatados pelos profissionais que já estão em meio ou final de carreira: precárias condições de trabalho, baixos salários, falta de material didático, horários extenuantes, o comportamento e o desinteresse dos alunos em aprender, a alegada questão política de enquadramento nas escolas da rede, a sensação de impotência frente a afirmação de que não é possível fazer nada, a satisfação quando toca para o intervalo ou final das aulas que proporciona um sentimento de alívio, talvez imperceptível para eles, porém claro para um observador mais atento.

Centramos, então, o trabalho na nossa opção primeira, de refletir sobre as possibilidades do ensino da história local junto aos professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, e, em especial, com os que participaram da capacitação do projeto de história local do NDIHR, estando eles ainda vinculados, ou não, à rede de ensino municipal.

No contato direto com esses profissionais, percebemos que a situação de desgaste profissional não se apresentou como exclusividade dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental. Constatamos que é uma realidade que afeta cada vez mais profissionais da educação, e foi com esta situação que cotidianamente tivemos de conviver em nosso trabalho no município. Nos depoimentos abaixo podemos perceber que o acúmulo de afazeres docentes aponta, para além do desgaste físico, um trabalho que, forçosamente, leva à fragmentação e que impede que o trabalhador perceba a sua importância e crie referências, exigindo dele um desprendimento emocional e intelectual que muitas vezes desgasta, cansa e esgota.

Veja só o que enfrentamos, não é fácil não. Para ter uma renda que dê para sobreviver enfrento uma tripla jornada de trabalho: aqui na Secretaria de Educação do município, na Secretaria de Educação do município de Bayeux e na minha casa – em João Pessoa, com as atividades domésticas. São locais diferentes, lá vai deslocamento! nas escolas são séries diferentes, imagine o tempo preparando aulas

e material, imagine também a necessidade de adaptação em duas escolas diferentes, com exigências diferentes, padrão diferente e alunos diferentes. Não é fácil mesmo! (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do Conde em 23/09/2003)

Apresentando justificativas parecidas, outra professora acrescenta

Olhe, comecei este ano o meu trabalho aqui no Conde, como professora de 3ª série, já em João Pessoa sou Orientadora Educacional em uma escola do Estado, então são dois expedientes fechados, quer dizer todas as manhãs eu estou aqui e à tarde em João Pessoa. É um desgaste físico danado, e mais, são dois trabalhos diferentes, aí é um desgaste também porque tenho que planejar e preparar atividades distintas, a sorte é que gosto do meu trabalho. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do Conde em 23/09/2003)

Em algumas escolas, inclusive, a situação era tão desanimadora que ao conversar detidamente com alguns professores foi possível até perceber sintomas da Síndrome de Burnout, doença hoje amplamente estudada pela psiquiatria e psicologia, apresentando sintomas que a caracterizam como consequência mais depressiva do estresse desencadeado pelo trabalho e pela falta de realização pessoal e profissional.

Em entrevista com as professoras recém contratadas, já percebemos que algumas, embora estando há pouco tempo no magistério, já apresentam preocupação quanto às possibilidades de trabalho e do desenvolvimento de suas atividades docentes.

Este é o meu primeiro emprego como professora, entrei com muito entusiasmo, pensava comigo mesma que agora iria por em prática tudo que aprendi na Universidade, bem que tenho tentado. Me afeiçoei a uma professora que tive, com quem cursei duas disciplinas na UFPB: Didática e Avaliação da Aprendizagem, ela sempre estimulou o lado pessoal e a sensibilidade na ação do professor; falava sempre que o aluno aprendia mais se conseguíssemos seduzi-lo, que educação era um jogo de sedução, de conquista. Hoje estou vendo que é muito difícil, porque não depende só de nós, a realidade da sala de aula é difícil, ainda mais da sala de aula na escola pública e em um município do interior. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do Conde, em 20/08/2003)

Assim, segundo Codo (1999), apesar do professor iniciar suas atividades com a intenção de desenvolver um trabalho satisfatório e coerente com a sua formação, ao deparar-se com as condições de trabalho – atuação em funções diversificadas, lidando com turmas diferentes, períodos distintos, alunos com problemas diversos, ao longo de sua vida profissional, acumula um esgotamento que é maior do que ele pode suportar.

Percebemos realmente que alguns professores deparam-se com a impossibilidade de cumprir as exigências da função, e vivem um conflito estrutural entre fazer um bom trabalho e as possibilidades reais de sua execução. No caso em estudo, caracterizamos pelo menos alguns tipos de atitudes frente a essa situação, mesmo que o professor não se dê conta de que sua postura denuncia uma reação.

Profissionais que já desistiram, mas continuam no trabalho, acomodaram-se e acham que “nada tem mais jeito, é correr o tempo para a aposentadoria”, ou por um sentimento de “incapacidade ou oportunidade para qualquer outra atividade” permanecem em seu labor cotidiano sem a menor perspectiva – são os casos mais graves, já não se dispõem a qualquer mudança de atitude, nem pessoal nem profissional.

Estamos agora, este ano, estudando os PCNs nas reuniões mensais, acho importante, principalmente porque juntamos todos os professores de 1ª a 4ª séries, os novos e os antigos, isto eu acho bom. Sou antiga, vejo com entusiasmo os novos professores... eles acham que vão mudar tudo, penso mesmo que é tudo que vai mudar para eles! Quando começarem a sentir o drama da sala de aula. Sabe professora, a teoria é esplendida, parece que tudo dá certo, história de vida, identidade social, interdisciplinaridade, e tal, e tal. Quero ver é como fazer isto tendo que lidar com poucas condições, tendo que convencer o aluno que ele precisa estudar, que deve deixar as drogas, de que deve ajudar o pai desempregado. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do município do Conde, 20/08/2003)

Os depoimentos expressam verdadeiros paradoxos, a professora ao mesmo tempo em que acha importante estudar os PCNs e se mostra entusiasmada com os novos professores, demonstra todo o seu desânimo frente aos problemas do cotidiano profissional. Outros já não conseguem apontar nenhum elemento positivo em seu trabalho, como no depoimento a seguir.

Sou professor aqui no município já há muitos anos, é um trabalho difícil, muda as gestões, mas infelizmente a situação em que se encontra a educação parece que parou no tempo. Todo ano são planejamentos, cobranças e promessas, mais de real mesmo é o meu saláriozinho baixo, as escolas deficitárias – pouco material, livros didáticos reutilizados, alunos com uma carência material, intelectual e até emocional braba. Veja uma questão simples e que levou um tempão para ser resolvido: na escola em que trabalho à noite desde o ano passado (2002) o muro foi caindo, caindo e apesar de várias solicitações dos professores e da direção da escola nada foi feito. Resultado: tínhamos de dar aula com as janelas fecha-

das, pois era comum uma turminha de desocupados do bairro jogarem pedras ou ficarem fazendo barulho de propósito, a escola mesmo foi arrombada mais de uma vez. Só agora, este ano (2003) é que o muro foi refeito e temos um vigia no turno da noite. (Entrevista com professor de Artes do Ensino Fundamental do município do Conde, em 19/08/2003)

Alguns dos recém contratados, diante do quadro com que se deparam ao assumirem suas funções, sentem um misto de indignação e decepção que levam a duas atitudes: ou sentem-se provocados a promoverem mudanças e persistem no ato de questionarem as condições de trabalho, ou, fortemente impactados, mesmo necessitando do emprego como meio de sobrevivência, desistem, e alguns mesmo nem chegam a solicitar a rescisão do contrato, mas abandonam o emprego.

Saí do Conde, não dava mais. As condições de trabalho que teria de enfrentar em nada me estimularam, primeiro um relacionamento muito difícil com a Secretaria de Educação, que nos tratava como ‘a turma de fora’, nada do que solicitávamos era atendido, as escolas pelo amor de Deus! até o aspecto físico não estimulava ninguém e estudar, sem condições. Como havia sido aprovada em outro concurso no município de Santa Rita, na grande João Pessoa, e lá as condições eram um pouco melhores, inclusive em questão de horário. Optei por ficar só lá, podia até ficar com os dois, mas lá no Conde não dava era muito sacrifício, desisti, não fui mais lá. (Entrevista com uma professora contratada em janeiro e desistente no mês de abril de 2003. Em João Pessoa, 13/07/2003)

Em grande parte dos professores entrevistados encontramos vários fatores que contribuem para a falta de motivação no desempenho de suas funções, especialmente entre aqueles que não

residem no município: distância entre o que é planejado – quando é planejado, e sua execução, baixos salários, escassez de recursos materiais técnicos e pedagógicos, insegurança por ausência de clareza e objetividade ou mesmo pelas constantes modificações nas diretrizes educacionais nacionais e locais, impossibilidade de crescimento profissional dentro do órgão empregador pela ausência de uma política de cargos e salários, a ausência e descontinuidade dos projetos propostos, sentimentos de impotência na alteração de qualquer um desses fatores. Como consequência mais imediata os professores demonstram sintomas que vão desde o sentimento de pouca autonomia no desempenho profissional à perda de interesse em sua relação com o trabalho considerando sem importância qualquer esforço pessoal.

Diante do contexto repleto de dificuldades e mesmo não sendo necessariamente, neste momento, objeto específico de nosso estudo, esse estado de motivação apresentado pelos professores e as suas consequências, foi fundamental para podermos obter o conhecimento e estabelecer um quadro panorâmico da situação em que se encontra o sistema de ensino no município e que, enfrentaríamos na pesquisa de campo.

4.3 Formação e docência, os antigos problemas sempre presentes

Na nossa análise, o segmento de ensino ao qual o professor estava vinculado – primeiro ou segundo segmentos do Ensino Fundamental, a princípio, apresentou uma discreta diferenciação quanto à acomodação e aceitação da sua situação no magistério e também do nosso trabalho. Entre os fatores podemos destacar que, à época da pesquisa e da ação de capacitação do NDIHR, a maioria dos professores do primeiro segmento era residentes no

próprio município. Com o Concurso Público (2002) a situação mudou temporariamente, porém, com o elevado número desses professores concursados (desistentes) até setembro de 2003 (50,72%), antigos professores moradores do município, que não haviam logrado aprovação no concurso, reassumiram a sala de aula, através de contratos temporários.

Os professores do segundo segmento, que eram em menor número devido à demanda e oferta de vagas no município, apresentavam, com o concurso público, uma nova situação: os antigos se viram acompanhados de novos professores de fora, recém saídos do Ensino Superior, apresentando um forte desejo de assumirem a sala de aula e experimentarem novas abordagens metodológicas em suas respectivas áreas de formação, mas, como vimos, ao depararem-se com a realidade do sistema de ensino no município, apresentaram reações diversas, indo da luta por melhores condições de ensino à desistência do contrato.

Já com os professores do primeiro segmento, e, principalmente para aqueles que residiam no próprio município, as questões referem-se para além do pouco ou nenhum conhecimento acerca da história do local, a própria questão da sua formação que não forneceu instrumentos adequados que possibilitassem o trabalho com a história de um modo geral. Porém, nesses, percebemos, durante todo o período da pesquisa, pelo menos em seus discursos, o interesse em aprender a história local e, assim, poder ensiná-la aos seus alunos. No questionário aplicado com eles, todos afirmativamente conferiam como importante novos cursos de formação para aplicação do material didático.

É curioso que a maior parte das pesquisas sobre ensino de história, tanto na graduação quanto na pós-graduação – basta ver nas publicações dos Anais de Simpósios na área da História, versam sobre esse ensino no primeiro segmento – de 1ª a 4ª séries, em questões teórico-metodológicas, de conteúdo ou relato de experiências. São tentativas de compreender e intervir no processo de aprendizagem da

história ministrada por professores que, em geral, não têm formação específica adequada em nenhuma das áreas do conhecimento.

Em nossa experiência de pesquisa, trabalhando junto às professoras que tinham como formação o curso do magistério (nível médio ou superior), e aquelas que eram leigas, se não identificadas inicialmente, não foram suas práticas na sala de aula que promoveram alguma distinção, aconteceu, com frequência que, tanto uma como a outra, renderam-se ou aos planos de curso e de aula pré-estabelecidos pela SEC, ou seguiam à risca os sumários dos livros didáticos, trabalhando seus conteúdos de forma precária e acrítica.

No caso específico da história, como é ministrada no primeiro segmento, tendo como exigência mínima de formação o Curso de Magistério – mesmo assim nem sempre seguida, pois não foi incomum encontrarmos professoras leigas ministrando nestas séries, se levamos em consideração a formação dos professores, por exemplo, para as três últimas décadas, no Estado da Paraíba, e fazendo uma incursão nas possibilidades dessa formação, encontramos, para o município do Conde, pelo menos três realidades distintas: a minoria composta por professores formados ou em formação na UFPB, alguns com cursos formais de Magistério do 2º grau e, em maioria absoluta, com cursos de Magistério em caráter Supletivo.

Na primeira opção, para os que já haviam concluído ou estavam cursando a Universidade, o estavam fazendo na Licenciatura em Pedagogia, em qualquer uma das habilitações propostas pelo curso. Nesse caso é interessante perceber que a abordagem da História e da Geografia, realizava-se através das disciplinas: Metodologia do Ensino na Escola de 1º grau III, no Currículo antigo, que vigorou até o primeiro semestre de 1999, com um total de 45 horas aula e, Ensino de História e Geografia em Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, componente do currículo novo, em vigor a partir do segundo semestre de 1999, com 60 horas aula cada uma.

De início uma questão se coloca: qualquer uma das três disciplinas enunciadas versa sobre conteúdos teórico-metodológicos

específicos das áreas de história e de geografia, porém, como os professores encarregados de ministrarem essas disciplinas na UFPB têm a sua graduação em apenas uma das áreas, e mesmo assim, não têm formação para o trabalho com o Ensino Fundamental no primeiro segmento, é notório que o enfoque central na disciplina irá depender de qual formação tenha o professor ministrante, assim, uma das áreas do conhecimento objeto da disciplina ficará sempre a dever ao graduando.

Já a formação através de curso formal de magistério no Ensino de Nível Médio na modalidade Normal e Habilitação em Magistério de 1º grau, contava com uma matriz curricular de 40 horas semanais e uma carga horária total de 3.900 horas. Deste total de horas, 10,27%, ou seja, 400 horas eram destinadas ao conteúdo de Estudos Sociais durante todo o curso de três anos, obedecendo a seguinte distribuição.

Quadro nº 5 – Distribuição de carga horária para as disciplinas de História, Geografia e Didática no curso de Magistério/Ensino Médio – 1982/1999

EDUCAÇÃO GERAL				
NÚCLEO COMUM				
DISCIPLINA	HORAS SEMANAIS			CARGA HORARIA
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
HISTÓRIA	02	01	-	120
GEOGRAFIA	02	01	-	120
DIDÁTICA DOS EST. SOCIAIS	-	02	02	160
TOTAL				400

Fonte: Documento da Coordenação de Apoio Técnico-Pedagógico de 2º grau da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba¹⁹

¹⁹ Esse documento apresenta a matriz curricular para o Curso de Magistério de 1982 a 1999.

Portanto, observamos que na primeira série, por exemplo, eram ministradas 60h/aulas anuais para História e a mesma quantidade para Geografia; já, para a segunda série, a situação se alterava um pouco, pois há uma diminuição na carga horária – ficando cada uma com 40h/a anuais, porém se definia outra disciplina com caráter mais metodológico que era a Didática dos Estudos Sociais, que, para esta série, tinha 40h/a durante o ano letivo. Já para a terceira série, a carga horária era de 80h/a destinadas apenas a esta última disciplina, que era uma preparação para o estágio, não sendo contemplado nenhum conteúdo específico de História ou de Geografia.

A atual matriz curricular para esse curso apresenta uma nova configuração. Nela o número de horas-aula total foi elevado para 5.080 e o curso estendido para 4 anos. As disciplinas de História e Geografia estão distribuídas ao longo das três primeiras séries, contando, cada uma delas, com duas horas-aula semanais e um total geral de 240 horas por disciplina, distribuídos nos três anos letivos, o que, em comparação com o antigo currículo, proporcionou o dobro da carga horária.

Se em quantidade de horas-aula para a formação de professores já se questiona o reduzido espaço dado a essas disciplinas, no que se refere à qualidade, muitas outras questões se impõem. Não tivemos a oportunidade de contar com nenhuma das entrevistadas com formação nesse novo currículo, portanto, nossas reflexões se limitaram a questionar a formação daquelas professoras com quem nós lidamos, e que à época do trabalho de equipe de pesquisa do NDIHR, como daquela data até a nossa pesquisa atual, obtiveram formação nos limites da primeira matriz curricular aqui apresentada.

Portanto, os questionamentos são principalmente baseados no desempenho dessas professoras no que se refere ao ensino de Estudos Sociais. Uma carga horária tão reduzida para a História e a Geografia desperta pelo menos uma preocupação quanto ao conteúdo que era nelas ministrado. Segundo informações obtidas no Instituto de Educação da Paraíba (IEP), escola responsável por esta formação,

os conteúdos versavam sobre a História e Geografia do Brasil, na primeira série, e História e Geografia da Paraíba na segunda série. Já para a terceira série, tratava-se mais de metodologia e aplicação de técnicas de ensino, baseadas nos conteúdos programáticos de cada uma das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, nas quais as formandas iriam lecionar. Nenhum aspecto teórico reflexivo relacionado ao conteúdo a ser ministrado e, nenhuma relação entre as esferas da História-Geografia Geral/do Brasil/da Paraíba era observada.

Poderíamos considerar, então, essa formação, no mínimo, como panorâmica, e entendendo que da mesma forma ocorreu com as outras áreas do conhecimento, formando então o que se convencionou denominar de professor polivalente, que de tudo sabia um pouco. O resultado disto pode se ver na prática das professoras, especialmente naquelas que concluíram aí seus estudos, não buscando novas qualificações.

Caso considerado mais grave, até pela frequência com que foi por nós detectado, é o que se refere às professoras leigas, ou seja, aquelas que assumiram as salas de aula não tendo concluído sequer a 4ª série do Ensino Fundamental. Nos documentos da pesquisa no NDIHR, existem relatos de casos de professoras que, por exemplo, haviam estudado até a 3ª série e lecionavam em turmas multiseriadas de 1ª e 2ª séries. Apresentava-se como justificativa para tal situação que nas localidades em que isso ocorria em geral na zona rural, não havia profissionais habilitados, e, portanto, essa era a única forma encontrada para que as aulas acontecessem e as crianças pudessem estudar.

Para as professoras que haviam concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental, denominado de primeiro grau menor, e estavam efetivamente lecionando, o Ministério da Educação implementou, a partir de 1976, através do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), o Projeto Logos para a carreira do magistério, prevendo

Habilitar professores não titulados que lecionam nas quatro primeiras séries do 1º grau, sem afastá-los de sua atividade docente. Utiliza, para tanto, material auto-instrucional e se vale de metodologia de ensino indireto. (BRASIL, 1984, p. 3)

O próprio documento oficial do projeto Logos apontando os problemas estruturais ligados ao exercício da profissão – baixa remuneração, precário regime de contratação, falta de estabilidade ou plano de carreira, e os problemas específicos de formação do professor – professores não habilitados e falta de atualização, conclui que as tentativas de melhorar a carreira do magistério de 1º grau transformam-se frequentemente em projetos de curta duração, que não conseguem manter no sistema os professores melhor formados (p.12). É estabelecida uma situação singular, pois ao que parece, de antemão o MEC, que deveria formular ações no sentido de promover mudanças, propõe, paliativamente, para solucionar a escassez de profissionais devidamente formados, a adequação de leigos através de uma estratégia de formação de ensino supletivo, esvaziando-se, assim, a partir dele próprio a perspectiva das mudanças significativas.

O Projeto Logos I atuou inicialmente em 1976, em fase piloto, da qual participaram os estados da **Paraíba**, Piauí, e nos, então, territórios de Rondônia e o de Roraima, sendo esse pré-teste planejado e executado diretamente pelo MEC. Tendo obtido, na avaliação dos seus executores, resultados considerados plenamente satisfatórios, efetivou-se no mesmo ano a implantação o Logos II, atingindo outros Estados da Federação.

Por configurar-se como um projeto de treinamento em serviço para professores que mesmo leigos, “[...] são indivíduos já habituados de certa forma, a lidar com livros, com cadernos, com o estudo” (BRASIL, 1984, p.05), e já estando provisoriamente no exercício do magistério, esses, então, através de convênios com estados e municípios, deveriam passar a integrar o quadro de professores titulados e permanentes do sistema escolar, estabelecendo vínculos

com a carreira docente. Tratava-se, portanto, de uma maneira de incentivar os docentes a participarem do treinamento na perspectiva de sua efetivação nos quadros da rede municipal de ensino, mas, na realidade, a partir da segunda metade da década de 1980 isso foi se tornando mais difícil, pois, pelas disposições da nova legislação – Constituição (1988) e LDB (1996) – exigia-se o acesso ao serviço público através de concurso.

Com uma proposta de educação individualizada e a distância, a formulação do Projeto estabelecia, também, o respeito à capacidade do aluno de progredir no seu ritmo próprio. Para tanto, organizou-se o conteúdo programático em diversas disciplinas, cada qual abrangendo vários módulos de ensino. Dessa forma, o aluno-professor, ao final do estudo de cada módulo, se dirigia ao Núcleo Pedagógico (NP), ao qual estava vinculado e, através do Orientador de Aprendizagem Docente (OSD)²⁰ local, prestaria exame de conhecimento. Uma vez aprovado, seguiria cumprindo novos módulos até a conclusão final, de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Inicialmente, foi previsto o acompanhamento desse aluno em dois momentos distintos: através do OSD presente em Núcleos Pedagógicos nos próprios municípios ou na capital do Estado, para orientação geral e aplicação dos exames relativos a cada módulo, e, através da supervisão do trabalho do cursista em sala de aula. Esta última atividade tornou-se impraticável devido à falta de recursos financeiros e de tempo para acompanhar o trabalho. Neste caso, a atividade foi substituída pelo sistema de micro ensino, em que, através de aulas ministradas aos próprios colegas e ao Orientador, seriam reforçadas, nos professores, as habilidades básicas da didática.

Em sua estrutura curricular o Logos II foi dividido em duas partes – uma geral e outra específica

20 O OSD em geral era da própria comunidade, deveria ter o 2º grau completo e pelo menos dois anos de experiência docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, era do quadro permanente de funcionários do município sendo indicado mediante uma *negociação política*, deveria ainda passar por um *treinamento onde estudariam todos os módulos antes dos alunos* para assumirem a sua função.

A parte de educação geral estribava-se na legislação pertinente aos conteúdos relativos ao ensino de 1º e 2º graus e foi subdividida em 12 disciplinas e 106 módulos hierarquizados em nível crescente de complexidade. A parte de formação específica continha 18 disciplinas, que eram estudadas em 99 módulos, igualmente sequenciados dos assuntos mais simples para os mais complexos. Ao todo foram preparados 205 módulos além de uma série introdutória denominada 'Preparação para o cursista', na qual constam as informações básicas do Projeto, sua operacionalização e as responsabilidades do aluno participante. (BRASIL, 1984, p. 16)

Pelos documentos a que tivemos acesso no Núcleo Estadual do Projeto Logos II em João Pessoa, e através das informações de professoras contactadas no município do Conde, pudemos traçar um perfil geral da clientela que foi alcançada pela ação desse projeto. Alguns dados são importantes para um melhor entendimento das condições de vida e de trabalho dos professores que lecionavam e, ainda lecionam em muitos municípios paraibanos.

Como característica básica evidenciou-se a predominância de cursistas do sexo feminino (93,6%); casadas; com idade entre 26 a 44 anos, era exigido, para ingresso no Projeto, a idade mínima de 19 anos; a maioria tinha escolaridade da 4ª série da Educação Básica; estavam com tempo de magistério entre 2 e 13 anos; no momento em que cursaram o Logos II lecionavam, em número representativo, nas 1ª e 2ª séries, sendo comum o trabalho com turmas multiseriadas; a maioria era da zona rural com dependência administrativa municipal e majoritariamente com vínculo empregatício através de contratos temporários.

Até o ano de 1982, o MEC, utilizando a estrutura do CETEB, doava o material didático, ficando no comando de todas as atividades através de Gerências Regionais nos Estados. A partir de 1982 ocorreram algumas modificações no Projeto. Em primeiro lugar, o

MEC providenciou a alteração do mecanismo de titulação associado ao Logos II. Anteriormente, o cursista chegando ao final dos estudos obteria um título correspondente ao magistério de 2º grau, podendo em dois anos e meio, cursar o que, em estado normal, levaria sete anos de estudos – da 5ª série do Fundamental a 3ª série do Médio. Visando, então, uma maior flexibilidade, promoveu uma subdivisão em três etapas, com certificação diferenciada: um correspondente à 8ª série, outra ao 2º grau e uma ao magistério. Destacamos que, na década de noventa, ocorreu nova composição na grade curricular, em cumprimento às exigências da LDB.

Também foi definida a descentralização do Projeto, quando aos Estados coube assumir integralmente a responsabilidade da sua execução com a manutenção dos Núcleos Pedagógicos e das equipes centrais de supervisão tornando-se uma instância intermediária entre o Logos e o Governo Federal.

Quanto ao material didático utilizado, era de responsabilidade da CETEB, produzidos em Brasília e ao encargo de especialistas em tecnologia educacional e de ensino a distância, curriculistas e especialistas em conteúdo para as 28 disciplinas ofertadas. A exceção era feita ao material sobre história local, no caso História da Paraíba, que foi produzido por uma equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação, sem identificação específica de seus autores, apenas a indicação de ser uma edição do Governo do Estado da Paraíba.

Tivemos acesso a esse material que se apresentava em forma de duas apostilas contendo inicialmente um roteiro de estudo com: objetivos a serem alcançados, a recomendação de leitura atenta dos textos e a proposta de resolução de exercícios existentes no final de cada um deles com a conferência dos acertos em uma chave de correção.

Os textos sobre a História da Paraíba na apostila nº 01 referem-se a aspectos dos antecedentes da conquista da Paraíba até o domínio holandês, e, na apostila nº 02, o conteúdo abordado parte do século XVIII, principalmente em questões econômicas, passando pelo século

XIX com a Independência do Brasil e chegando ao século XX com a Revolução de 1930 e a alguns fatos das décadas de 1960 e 1970.

Um exame mais detalhado do material evidencia a ausência absoluta de uma abordagem cronológica processual e inteligível, a impossibilidade de encontrar, em qualquer um dos temas tratados, uma significação ou utilidade para a compreensão da história seja do Brasil, da Paraíba, ou, em nosso caso de estudo, que aponte elementos para a compreensão da história do município do Conde. É exagerado o caráter personalista enfocado no material. Para se ter uma ideia, na apostila nº 01, em suas 20 páginas encontramos nomes de índios, portugueses, viúvas de portugueses, missionários de cada uma das ordens religiosas que se fizeram presentes na Paraíba, governadores holandeses, mulheres de destaque na Paraíba colonial, terminando com uma relação de 37 nomes e alguns dos feitos de cada um dos Governadores da Paraíba desde os primeiros tempos.

Na apostila nº 02, que conta com 31 páginas, a abordagem não era em nada diferente; por exemplo, o texto A Revolução de 1817 termina com uma lista dos heróis sacrificados, encontramos curiosamente dois capítulos, o primeiro relacionado às Instituições de Ensino Superior (IES), os Órgãos do Ensino Supletivo, Instituições Artísticas, Instituições Históricas e Literárias, Instituições de Difusão e Comunicação, Teatros e Museus da Paraíba, e, do segundo, constam 26 personalidades citadas como Os construtores da Paraíba, e claro, cada um deles com uma relação de suas construções e feitos importantes.

Não é de surpreender o tipo de exercício que é pedido ao final de cada texto: relacionar personagem, data e realizações dos mesmos. Os professores podiam não sair com um conhecimento significativo para suas vidas e a dos seus alunos, porém imaginamos que tinham a oportunidade de fazer um fantástico exercício de memória.

Tornou-se impossível analisar o material didático referente à História Geral e do Brasil, já que, nas visitas feitas ao Núcleo Central do Logos II em João Pessoa, não nos foi disponibilizado os módulos a eles referentes, e isso ocorreu, não por falta de vontade da Coordenadora

Geral, mas porque, após uma busca nos arquivos, não foi localizado um só conjunto completo de fascículos.

Para o material elaborado e enviado aos estados e municípios pela equipe do MEC, em seus princípios norteadores, duas preocupações foram explicitadas tanto para a elaboração do currículo quanto do livro didático.

O currículo do Logos II segue as determinações oficiais para os programas das quatro séries do 1º grau, 2º grau e escolas normais. Esse Projeto pretende englobar as sete séries referentes ao antigo ginásio e 2º grau, incluindo toda a parte pedagógica da qual se ocupam as escolas normais. (BRASIL, 1984, p. 41)

E continuando, expressa a preocupação dos responsáveis por sua elaboração, nos seguintes termos

A preocupação do programa era de apresentar o currículo numa linguagem adequada a adultos e que pudesse servir-lhe mais imediatamente para aproveitamento em sala de aula, na escola primária. Por isso, ao menos em sua intenção, deveria estar mais voltado para as dificuldades práticas de um professor de zona rural, sem trair as exigências de conteúdo oficial. (Idem)

De acordo com o documento oficial da CETEB, muitas dificuldades de aprendizagem foram suscitadas pelo material didático, ao que procuravam ser resolvidas com visitas periódicas aos Núcleos Pedagógicos para obter informações e efetuar revisões e reedições, incorporando as mudanças necessárias.

Uma das vantagens propaladas pelo MEC se referia à lógica de eficiência do Projeto quando estabeleceu um curso com a duração total de 30 meses que, pretensiosamente, deveria cobrir sete anos de escolaridade a um custo consideravelmente baixo.

Considerando os custos de livro didático e do funcionamento das escolas particulares, o custo do Logos II chega a ser de seis a doze vezes menor do que o Governo gastaria, caso se tratasse de ensino convencional. Não foi calculado aqui, naturalmente, o ônus das substituições, já que o Logos opera com professores em exercício. (BRASIL, 1984, p. 48)

Em termos de custos, o Logos II apresenta, no seu formato atual, interessantes perspectivas como investimento para a formação de professores. (Idem, p. 52)

Causa surpresa que considerações levantadas pela equipe do CETEB aquilatem, como motivo de grande preocupação e como problema central, o fato de que, muitas vezes, esses investimentos dos governos federal, estadual e municipal, de certa forma não produzam um retorno satisfatório, pois

O problema central reside no uso deste investimento: como a maioria dos Municípios não tem logrado estabelecer planos de carreira e outros incentivos para manter o professor, o Projeto torna-se vítima de seu sucesso: quanto mais alunos forma, menos professores habilitados permanecem no sistema municipal de ensino, sobretudo nas zonas rurais. (Idem, p. 52)

O documento não analisa os fatores estruturais e econômicos e remete a outros âmbitos a discussão da questão. É certo que, em alguns depoimentos coletados no município do Conde, essa questão surgiu, porém de maneira pouco significativa, quando uma das professoras afirmou que “o curso garantia o certificado do 2º grau, então algumas colegas abandonaram as atividades de magistério, buscando outros trabalhos, até no comércio e nas fábricas”.

Pelo que podemos perceber, duas situações foram mais presentes nos depoimentos dos professores: a primeira, apontando para uma acomodação destes expressa na terminalidade de sua

formação com o referido Projeto e, a segunda, colocando exatamente a participação nele como a retomada do gosto pelos estudos, da continuidade dos estudos, ou mesmo pela busca de cursos de formação oferecidos pelo governo.

Na avaliação final feita no documento analisado, aparecem alguns questionamentos que sutilmente encaminham a reflexões quanto à aplicabilidade do Programa, entre elas podemos destacar: o conteúdo do material didático deveria ser mais próximo do aluno, pois a linguagem do Logos II ainda se constituía num problema cuja solução só poderia ser encontrada na medida em que o processo de preparação dos materiais incorporasse, de maneira muito mais dinâmica, o contato e o diálogo com seus futuros usuários, e levasse em conta as variações regionais e as dificuldades próprias do adulto que retorna aos bancos da escola.

Soma-se a isso a necessidade de dotar os Núcleos Pedagógicos de materiais didáticos complementares, como gramáticas, mapas, cartazes, tabuadas, livros de referência, biblioteca; a dificuldade de nivelamento nas turmas, muita disparidade entre o grau de conhecimento anterior dos professores matriculados; a evasão do curso; os egressos do Logos II que, de posse do diploma de 2º grau, procuram outras profissões ou ascendem a outros níveis de ensino através do vestibular em áreas não correlatas ao magistério; a realidade multiseriada das salas de aula na zona rural dos municípios que não pode ser superada em curto prazo e não é contemplada com uma pedagogia específica na formação dos cursistas.

Foram problemas reais detectados no Logos II e, da forma como o MEC e os governos estaduais e municipais prosseguiram na oferta do Programa, nenhuma alteração significativa se apresentou em seu formato na perspectiva de solucionar as questões acima apontadas. O que ficou evidente com a sua descentralização foi que novos problemas surgiram, produzindo resultados cada vez menos satisfatórios e que culminaram, no início desta década, com o desmonte de suas atividades.

Em contato com profissionais que trabalharam, durante mais de duas décadas, no Projeto e que, agora, cuidavam do desmonte do Núcleo Central, na sua sede em João Pessoa, percebemos entre sentimentos de saudosismo, depoimentos que relatavam o trabalho efetivado em todos os municípios paraibanos: as viagens, o empenho no trabalho, os conhecimentos travados, as novas amizades e, principalmente, a forte noção, para eles, de que esse Projeto foi a salvação para a rede pública de ensino nos municípios, e a ideia de que, com seu fim ficará uma grande lacuna, especialmente, para as pessoas da zona rural que, não tendo possibilidades de um estudo formal, têm em ações supletivas a possibilidade de adquirirem uma profissão.

Foi comum a reclamação dos funcionários quanto ao corte de verbas com a descentralização e a grande dificuldade de manter o Programa por questões políticas. A regionalização implicou numa interrupção de fluxo direto de recursos financeiros do Governo Federal e da consequente autonomia gozada pelas gerências regionais em face das autoridades educacionais do Estado.

Segundo eles, passou-se da orientação de Brasília à dos governos estaduais, na qual era frequente a ingerência por questões políticas. Mudava-se o vínculo e exacerbava-se o controle, mudava a política – novos governadores ou prefeitos – mudavam-se os gestores, os orientadores e até ao professores, promovendo uma falta de continuidade nos trabalhos.

Em informação da Coordenadora do Logos II na Paraíba, observamos que na década de 1990, as Gerências Regionais passaram a ter de certa forma, uma autonomia, registrada pelo menos em um aspecto – o uso do material didático, quando as gerências regionais poderiam encomendar a CETEB os fascículos e fichas ou mesmo a assistência técnica e treinamento para operar o Programa. Outras utilizavam o formato do projeto usando material próprio e novos programas de treinamentos. No caso da Paraíba e, nele, o do município do Conde, o Governo do Estado continuou utilizando o material didático do Logos, produzindo apenas o de História e Geografia da

Paraíba e efetuou pequenas alterações nos cursos de formação, sem, contudo, alterar a essência do Programa.

Os dados apontados até aqui são essenciais para delinear o perfil do professor no município do Conde, que iríamos analisar em sua prática do ensino de história local, em aspectos como, a sua situação de emprego, a realidade por eles enfrentada na rede de ensino municipal, a sua formação (ou não) e a sua situação frente às condições de trabalho.

4.4 Os modos de ensinar a história local: desvelando práticas

O perfil de formação dos professores obtido nos ajudou sobremaneira no direcionamento da pesquisa e na elaboração dos roteiros das entrevistas e questionários. Com o quadro de professores a entrevistar definido, iniciamos o trabalho, que se deu dentro das suas condições de atendimento e, em alguns casos, concomitante a outras atividades que estávamos fazendo, a exemplo da participação nas reuniões dos PCNs, até porque alguns professores só conseguimos entrevistar nessas reuniões, pois fora do horário de aula eles não permaneciam no município. Mas, em geral, o contato era realizado na própria escola onde o docente lecionava e, no caso dos professores que não tinham mais vínculo com a SEC, os depoentes gentilmente nos receberam em suas residências.

Fizemos um total de 14 entrevistas sendo 12 com professores do 1º segmento do Ensino Fundamental e 02 com professores do 2º segmento. A prioridade para as entrevistas foi com aqueles professores do 1ª segmento, em especial, aqueles que participaram da capacitação oferecida pelo NDIHR.

Com relação aos dois professores do 2º segmento, realizamos uma entrevista com uma professora de Língua Portuguesa que se

dispôs a fazê-la, e contamos com mais uma entrevista, desta feita com um professor de História que tomou posse em maio de 2003. A entrevista foi realizada em João Pessoa, pois o referido professor, apesar de ter tentado permanecer na rede de ensino do município, devido ao fato de ter sido aprovado em curso de Mestrado, não logrou êxito, sendo mais um, então, a pedir demissão.

As entrevistas com os professores do primeiro segmento, a princípio, revelaram certa dificuldade por parte deles, em recordar o conteúdo do curso de capacitação e mesmo alguns, só após nossa ajuda e a de alguns colegas, lembraram que haviam participado do evento.

Este dado se revelou, para nós, como indicio de que, se os professores pouco se lembravam da capacitação, não estariam, portanto, utilizando o material. Porém, segundo alguns depoimentos o material era sim utilizado, considerado muito bom para a compreensão da história do município.

As professoras entrevistadas enumeram várias situações relacionadas ao trabalho com o material didático produzido, tivemos relatos informando o seu uso esporádico devido as dificuldades no nível de alfabetização dos alunos, que apesar de estarem cursando a 2ª ou 3ª séries, não conseguiriam lê-lo e muito menos entendê-lo

Eu já tentei trabalhar com esse livro com meus alunos, o problema é que eles têm muitas dificuldades de leitura, temos que dar textos bem simples, bem diretos, senão eles não conseguem ler e muito menos entender, muitos deles ainda soletram as palavras, então quando terminam a leitura não entende o que leram. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do município do Conde em 28/04/2004)

Esse livro é ótimo porque tem muitas informações sobre o município, sobre a história do município. Mas usar ele em sala de aula não dá. Como vou fazer isso? Acho a leitura muito difícil para os alunos, então eu costumo

usá-lo para escolher temas de redação, para usar o mapa do Conde, para saber sobre o aniversário da cidade e sua emancipação, assim, dessa maneira. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do município do Conde, em 28/04/2004)

Outra, ainda, disse que preferia trabalhar com a apostila de história do Conde que a SEC fornecia em xérox, porque já estava acostumada e era mais fácil, ou que fazia uso do livro à época das comemorações da emancipação do município buscando informações para apresentar aos alunos.

Procuro estudar o livro e a apostila que temos aqui antes de dar as aulas, a apostila é bem mais fácil de trabalhar diretamente com os alunos, o livro eu nunca tentei, ele fica mais para que eu complementar as informações sobre a História da Paraíba e do Conde. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do município do Conde, em 02/07/2004)

Tivemos ainda depoimentos vagos que não nos permitiam apreender de que forma a professora efetivamente utilizava o material com seus alunos.

P. Você utiliza esse livro de História do Conde em suas aulas?

R. Eu uso sempre! Ele é muito bom!

P. De que maneira você faz isso?

R. Olhe, eu leio, re-leio, às vezes levo para a escola, eu me informo, pesquiso, e procuro passar para os alunos. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do município do Conde, em 30/04/2004)

Assim, tivemos depoimentos contraditórios, quando professoras afirmavam veementemente que utilizavam o livro, porém, quando questionadas sob de que forma faziam isto, não sabiam responder, ou afirmavam que o utilizavam apenas para informações sobre o aniversário da cidade, ou o turismo da região, configurando-se o material como uma fonte de pesquisa para elas, não chegando sequer o aluno a conhecer nenhum fragmento dos textos contidos no livro.

Durante o período de nossa permanência no município, tentamos, sem sucesso, presenciar, mesmo que informalmente, algumas aulas dessas professoras. Nossa intenção não foi bem aceita, isso motivado principalmente por timidez e como diziam elas *acanhamento*. Decidimos, então, não contrariar as suas vontades, até mesmo para não prejudicar a continuidade da pesquisa.

Procuramos buscar outra fonte que nos confirmasse, ou não, as informações recebidas através dos questionários e entrevistas. Pensamos, inicialmente, em trabalhar com os cadernos dos alunos em dois períodos distintos 1996/1997/1998 e em 2003/04²¹. Tínhamos a intenção de, sob forma de amostragem, analisar os cadernos de alunos da 2ª e 3ª séries. Como seria impossível resgatar os cadernos do primeiro período citado, optamos por trabalhar com os do segundo período, apenas daquelas professoras que foram capacitadas e que estavam por ocasião dessa pesquisa lecionando para as turmas das séries indicadas.

Conseguimos apenas dois cadernos, porém, entendemos ser um número insignificante para o trabalho de amostragem em face do universo de professoras e alunos considerados, bem como, pela quantidade de registros feitos nos referidos cadernos. Outro elemento que nos faz descartar essa avaliação foi o intervalo de tempo entre a capacitação em 1997, e a atual pesquisa em 2003/4 – sete anos. Neste intervalo, que consideramos relativamente longo, teríamos necessariamente que avaliar o percurso de trabalho e formação

21 O ano de 1996 - antes da capacitação intensiva e em serviço; 1997 – quando ocorreram as duas capacitações; 1998 – no pós-capacitação e, em 2003/04 - período de nossa pesquisa no município.

dessas professoras, por exemplo, se elas tinham tido a oportunidade de continuar os seus estudos ou de participarem de outros cursos de formação.

Outro caminho que seguimos, obedecendo ao nosso propósito de analisar o desempenho de professoras quanto à aplicação da história local em suas aulas, foi com a autorização da SEC, pesquisar, em forma de amostragem, junto aos arquivos das escolas, os diários de classe referentes aos anos de 1996, 1997 e 1998, das 2ª e 3ª séries, pois de acordo com o plano de curso é nessas séries que se deveria trabalhar com a história local – do Município e da Paraíba, em duas frentes de investigação, que, segundo nosso entendimento poderiam apontar com mais apuro o desempenho profissional das professoras pesquisadas:

- selecionar diários das que participaram tanto da capacitação intensiva como da capacitação em serviço;

- selecionar também diários das que não foram capacitadas.

A primeira informação que obtivemos foi de que, no município do Conde, as escolas, são responsáveis pela guarda de toda documentação de seu funcionamento, inclusive dos diários de classe. Então, definidas as escolas municipais em que iríamos trabalhar, buscamos inicialmente identificar e diagnosticar os acervos nos quais poderíamos obter os diários de classe objeto de nossa análise.

Considerando o número total de escolas do Ensino Fundamental no município à época de aplicação do projeto do NDIHR (22) e, nessas, a oferta da 2ª e 3ª séries, bem como a sua distribuição espacial sendo 3 na zona urbana e 19 na zona rural, trabalhamos com duas escolas (10 salas de aula) na primeira e, quatro escolas (31 salas) na segunda, somando um total 41 diários de classe e de 33 professores.

Quadro nº 6 – Identificação das escolas/salas de aula selecionadas para a pesquisa de campo

ZONA	LOCAL	ESCOLA	Nº de SALAS
Rural	Jacumã	Escola Municipal de 1º Grau Deputado José Mariz	09
Rural	Salsa	Escola Municipal de 1º Grau Maria Eunice do Egito Souza	06
Rural	Gurugi	Escola Municipal de 1º Grau José Albino Pimentel	10
Rural	Pousada	Escola Municipal de 1º Grau Manoel Paulino	06
Urbana	Sede	Escola Municipal de 1º Grau profª. Noêmia Alves	06
Urbana	Sede	Escola Municipal de 1º Grau João Ribeiro	04
TOTAL			41

As escolas, com seus respectivos *arquivos*, foram visitadas, registrando-se as condições de guarda do material, onde pela forma como esta se dá pode-se antever o estado de organização e preservação de documentos tão caros e importantes para manutenção da memória e na possível reconstituição da História da Educação.

Ao iniciarmos o trabalho diretamente nos *acervos* que aqui chamaremos de *local onde se armazenam os documentos*, inevitavelmente nos veio à memória, imagens repetidas em experiências relatadas por pesquisadores de um modo geral e da própria equipe do NDIHR²², que, com frequência, registraram as condições em que as autoridades – especialmente as municipais, que deveriam ser competentes para implementarem uma política de preservação de arquivos, não se mostram sensíveis, nem sequer para garantir locais apropriados para a guarda dos documentos oficiais.

Rememorando as agruras da pesquisa em espaços destinados a guardar acervos documentais, essas são referenciadas, inclusive na

²² Um relato exemplar disso foi descrito pelas pesquisadoras de história local desse Núcleo, ao tentarem efetuar a pesquisa documental em uma das prefeituras do interior da Paraíba, quando, sem nenhum pudor, lhes foi mostrado como espaço de arquivo, um banheiro, que segundo o funcionário responsável, estava em desuso! Apinhado de documentos sem nenhum tipo de organização cronológica ou temática. E, tornando a situação mais hilária ainda, o mesmo funcionário o identificou como arquivo morto, numa alusão no mínimo pejorativa, dando a ideia de que se tratava de uma documentação sem utilidade. Na realidade se tratava do arquivo permanente da Prefeitura.

ilustração de textos literários, como, por exemplo, no livro *Todos os nomes: o memorial de José*, onde um dos personagens de Saramago (1997), o funcionário Sr. José, Oficial de Escrita de uma hipotética Conservatória Geral do Registro Civil, certa noite, em uma pesquisa despretensiosa, depara-se com o verbete de uma mulher de trinta e seis anos registrando dois averbamentos – um de casamento e outro de divórcio. Esse acaso o leva à busca incansável à *mulher desconhecida*, transformando um passatempo numa silenciosa caçada na procura de um objeto de amor com ingredientes de um romance policial. Sr. José, em sua pesquisa, percorre, então, quatro espaços procurando fontes de informação: a Conservatória, a cidade, a escola e o cemitério. Numa noite chuvosa, invade uma escola à procura dos boletins escolares da mulher desconhecida.

[...] olhou para dentro das salas a que a difusa luz exterior dava um ar fantasmático, onde as carteiras dos alunos pareciam túmulos alinhados, onde a mesa do professor era como um sombrio espaço de sacrifício, e o quadro negro o lugar onde se faziam as contas de todos. (p. 96)

Ao procurar documentos no arquivo da escola, o autor relata a situação enfrentada pelo Sr. José.

Abrir uma caixa, desatar um maço, cada movimento que fazia levantava uma nuvem de pó, a tal ponto que, para não acabar asfixiado, teve de atar o lenço sobre o nariz e a boca, num processo preventivo que os auxiliares de escrita eram aconselhados a seguir de cada vez que tinham de ir ao arquivo. (p. 111)

Assim, mesmo se em arquivos pretensamente organizados enfrentam-se problemas de manuseio dos documentos, como os causados pela falta de manutenção – limpeza, temperatura, iluminação, entre outros, o que dizer de acervos que, usualmente,

são encontrados em condições que demonstram desorganização, documentos parcialmente destruídos pela ação de traças, poeira e mofo, acondicionamento em blocos de documentos sem identificação ou classificação em pacotes mal amarrados por cordões, documentos guardados em armários ou arquivos de aço enferrujados e com portas e gavetas quebradas ou em estantes de madeira contaminadas por cupins.

Documentos encadernados, mas com diversas folhas soltas, ou mesmo já incompletos, ou, enfim, em locais inadequados de guarda, como alguns encontrados em nosso trabalho, que geralmente serviam mais como um depósito onde, junto aos documentos encontravam-se também, material de limpeza, produtos da merenda escolar, móveis danificados à interminável espera de conserto e até mesmo insetos e roedores.

Os acervos escolares, na compreensão dos pesquisadores em História da Educação, mas não só desses, são de uma importância singular. Neles, podem ser encontradas uma grande variedade de documentos, sendo a maioria deles inéditos, pouco conhecidos e menos ainda divulgados. É a materialização do cotidiano escolar compondo uma memória com variadas possibilidades de (re) construção de histórias esquecidas ou adormecidas.

Apenas em uma das escolas visitadas, encontramos condições razoáveis de guarda dos documentos, foi na Escola Municipal de 1^o Grau João Ribeiro, devido a atitude recente da SEC que alugou uma casa nas proximidades da escola para funcionar como Secretaria, pois o espaço na própria escola já não comportava os funcionários e a documentação. Nessa casa foi, então, destinado um dos quartos para funcionar como arquivo. Como era um fato recente, os documentos foram transferidos e não haviam sofrido nenhum tipo de organização, o que, para nós, foi problemático, pois levamos um tempo razoável para localizar os diários de classe com que haveríamos de trabalhar.

Em outras escolas, esperamos alguns dias entre o contato com a diretoria e o início de nosso trabalho, pois só a diretora sabia

onde estava o material que previamente selecionou para a consulta. Em outras, nos foi permitido o acesso direto, porém, com a seguinte ressalva: “professora não posso mexer nestes papéis, pois sou alérgica, se a senhora tiver coragem e tempo, eles estão à sua disposição”.

A análise foi realizada nos diários de classe a que tivemos acesso, considerando, como já demonstramos anteriormente, todos os percalços enfrentados, foram analisados um total de 41 diários assim distribuídos:

Quadro nº 7 – Relação dos diários de classe disponíveis para análise

ANO	SÉRIE	Quantidade zona urbana	Quantidade zona rural	TOTAL
1996	2ª série	02	05	07
	3ª série	03	04	07
1997*	2ª série	04	05	09
	3ª série	04	03	07
1998	2ª série	02	05	07
	3ª série	02	02	04
Total geral				41

* Ano de aplicação do curso de capacitação do NDIHR.

A seleção dos anos com que trabalhamos, como já explicitado, seguiu a lógica de traçar um perfil do ensino de história local em três momentos distintos, antes-durante-depois do curso de Capacitação Intensiva e o acompanhamento em serviço, ambos ocorridos no ano de 1997, estabelecendo-os como referência. Assim, poderíamos, numa análise anual, vislumbrar a ação dos professores em sala de aula, especialmente no sentido de perceber se ocorreram modificações nos conteúdos e na metodologia de suas aulas após a capacitação, ou mesmo, se os professores trabalham com seus alunos a história local, e como fazem isso.

A princípio, buscamos, nos acervos disponibilizados, selecionar cadernetas do mesmo professor, nos diferentes anos, e mais, que essas fossem dos profissionais que efetivamente tivessem participado do curso de capacitação. A pesquisa, porém, demonstrou que isso não seria possível, pois, mesmo sendo o curso oferecido pelo NDIHR

para todas as séries do Ensino Fundamental, como já relatado anteriormente, foi a SEC quem definiu os participantes. Então, parte dos professores das 2^a e 3^a séries não teve a oportunidade de cursar a capacitação. Nos diários de classe a que tivemos acesso, pudemos acompanhar o desempenho de 32 professoras e de apenas 1 professor.

Como procedimento de pesquisa e para a orientação na análise dos dados, além é claro de garantir a privacidade dos professores, definimos a identificação dos diários de classe consultados através de uma numeração específica, e numa ordem que contemplasse os professores da zona rural (agrupados em suas localidades) e os da zona urbana, simultaneamente, congregando aqueles que tivemos a oportunidade de pesquisar em mais de um diário de classe.

Os resultados obtidos ofereceram elementos importantes para o entendimento da dinâmica de funcionamento do ensino de história, apontaram, inclusive, alguns diferenciais entre a zona rural e a zona urbana do município, que colaboraram na análise qualitativa do desempenho docente, como veremos a seguir.

Elaboramos dois quadros demonstrativos para as séries indicadas, os dados foram organizados por zona e localidade sendo destacados, em vermelho, aqueles professores de quem tivemos a oportunidade de analisar dois diários de classe em anos consecutivos. Destacamos, ainda, que, embora a SEC tenha dado a informação de que não havia rodízio anual de professores por diferentes séries, em nossa pesquisa detectamos uma professora que, no ano de 1996, lecionou na 2^a série e, no ano seguinte, em 1997, na 3^a série. Por opção metodológica da pesquisa e da nossa análise, decidimos apresentar os dados e as reflexões sobre os mesmos por série.

Quadro nº 8 – Caracterização individual das turmas de 2ª Série,
segundo os diários de classe

Nº	Identificação	Zona	Local	Ano	Total de alunos	Nº de Repetentes	Índice de repetência %	Média de idade	Nº de aulas ministradas
1	1.a	Rural	Jacumã	1996	22	10	45,45	12,45	48
2	1.b	Rural	Jacumã	1997	34	12	35,30	11,90	54
3	2.a	Rural	Jacumã	1996	22	8	32,36	11,86	63
4	2.b	Rural	Jacumã	1997	31	8	25,81	12,45	67
5	3	Rural	Jacumã	1998	33	15	45,45	12,61	73
6	4	Rural	Jacumã	1998	28	7	25,00	9,82	75
7	5.a (22)*	Rural	Salsa	1996	20	7	35,00	11,95	36
8	6	Rural	Salsa	1997	33	11	33,33	12,76	81
9	7	Rural	Salsa	1998	22	13	59,09	12,27	80
10	8.a	Rural	Gurugi	1996	20	10	50,00	12,95	67
11	8.b	Rural	Gurugi	1997	22	10	45,45	12,91	71
12	9.a	Rural	Gurugi	1996	20	8	40,00	11,85	54
13	9.b	Rural	Gurugi	1997	33	12	36,36	12,03	53
14	10	Rural	Gurugi	1998	30	4	13,33	12,70	93
15	11	Rural	Gurugi	1998	38	10	26,32	12,21	92
16	12	Rural	Pousada	1996	39	23	58,97	11,67	36
17	13	Rural	Pousada	1997	32	9	28,13	11,97	73
18	14	Rural	Pousada	1998	29	7	24,14	11,03	72
19	15.a	Urbana	Noêmia	1996	38	5	13,16	11,53	68
20	15.b	Urbana	Noêmia	1997	35	9	25,71	10,89	92
21	16	Urbana	Noêmia	1998	40	13	32,50	13,10	107
22	17	Urbana	J. Ribeiro	1997	35	15	42,86	11,63	84
23	18	Urbana	J. Ribeiro	1998	37	8	21,62	11,97	61

* Única professora que lecionou em séries diferentes.

Procedendo a sistematização dos dados quantitativos obtidos através da análise dos diários de classe, em que aparecem o número de alunos matriculados, a quantidade de repetentes, a idade dos alunos e as aulas ministradas durante o ano letivo, obtivemos o seguinte quadro para essa série.

Quadro nº 9 – Caracterização das turmas de 2ª Série

ITEM	ZONA RURAL (ZR)	ZONA URBANA (ZU)	TOTAL
Número de alunos matriculados	508	185	693
Número de repetentes	184	50	234
Índice médio de reprovação	36,22%	27,03%	33,76%
Média de idade	12,06	11,85	12,00
Número médio de aulas ministradas ao ano	66	82,4	69,57

A sistematização apresentou informações importantes para o entendimento do desempenho de professores e alunos. Em termos reais, a turma que apresentou maior número de reprovados foi a da professora de nº 12 (ZR), sendo que de um total de 39 alunos, 23 foram reprovados, representando um índice de 58,97%. Já em termos percentuais, a professora de nº 07 (ZR) alcançou o maior índice 59,09%, nesse caso, dos 22 alunos matriculados, 13 foram reprovados.

O menor número de alunos reprovados por turma pertencia à classe da professora de nº 10 (ZR), com 30 alunos matriculados e 04 reprovados, perfazendo um índice de 13,33%. Em termos percentuais, o menor índice ficou entre os alunos da professora de nº 15.a (ZU), na seguinte condição: 38 matriculados, 05 reprovados e um índice de 13,16%.

Como podemos observar, são índices considerados bastante elevados. O percentual de repetência na 2ª série está na média geral de 26,65%, observando-se que, na zona rural, o índice fica bem acima do geral, atingindo 36,22%. Os dados acima colaboram para o entendimento de uma média de idade que também era elevada para a 2ª série, em torno de 12 anos, com uma diferença pequena entre os alunos da cidade (11,85) e os da zona rural (12,06).

O maior número de aulas ao ano, por sala, se deu na Escola Noêmia Alves (ZU), pela professora de nº 16, que ministrou 107 aulas. Já o menor número – 36 aulas ocorreram na zona rural, nas Escolas

Maria Eunice do Egito Souza, na Salsa e na Escola Manoel Paulino, na Pousada, pelas professoras de nº 5 e nº 12, respectivamente. A diferença no número de aulas para maior (107) e para menor (36) foi de 71 aulas para menos. Essa situação não nesta proporção, mas de modo geral, foi constatada nos dados encontrados, o que caracteriza tanto na média quanto em números reais um menor número de aulas anuais ministradas na zona rural em detrimento da urbana.

Já para a 3ª série, nos 18 diários analisados os números apresentaram-se assim:

Quadro nº 10 – Caracterização individual das turmas de 3ª série segundo os diários de classe.

Nº	Identificação	Zona	Local	Ano	Total de alunos	Repetentes	Índice de repetência %	Média de idade	Nº de aulas ministradas
24	19	Rural	Jacumã	1996	28	3	10,71	13,07	80
25	20.a	Rural	Jacumã	1996	27	14	51,85	13,04	71
26	20.b	Rural	Jacumã	1997	35	11	31,43	12,97	71
27	21	Rural	Salsa	1996	22	9	40,91	13,32	63
28	22 (S.b)*	Rural	Salsa	1997	21	4	19,05	13,14	48
29	23	Rural	Salsa	1998	29	9	31,03	13,07	58
30	24	Rural	Gurugi	1996	17	5	29,41	12,82	78
31	25.a	Rural	Gurugi	1996	18	7	38,90	**	80
32	25.b	Rural	Gurugi	1997	36	2	5,56	12,42	85
33	26	Rural	Gurugi	1998	39	4	10,26	12,92	94
34	27	Rural	Pousada	1996	23	15	65,23	12,48	57
35	28	Rural	Pousada	1997	28	12	42,85	13,07	64
36	29	Rural	Pousada	1998	48	13	27,08	12,58	87
37	30	Urbana	Noêmia	1996	40	2	5,00	11,73	94
38	31	Urbana	Noêmia	1997	30	3	10,00	12,27	60
39	32	Urbana	Noêmia	1998	50	9	18,00	12,30	76
40	33	Urbana	J. Ribeiro	1997	32	1	3,13	12,78	80
41	34	Urbana	J. Ribeiro	1998	30	1	3,30	12,50	84

* Única professora que lecionou em séries diferentes no ano de 1996.

** Dado não disponível.

Nessa série para os dados quantitativos obtidos, onde aparecem o número de alunos matriculados, a quantidade de repetentes, a idade dos alunos e as aulas ministradas durante o ano letivo, temos o quadro a seguir.

Quadro nº 11 – Caracterização geral das turmas de 3ª série.

	ZONA RURAL (ZR)	ZONA URBANA (ZU)	TOTAL
Número de alunos matriculados	371	182	553
Número de repetentes	108	16	124
Índice médio de reprovação	29,11%	8,79%	22,42%
Média de idade	12,91	12,32	12,73
Número médio de aulas ministradas ao ano	72	78,8	73,89

O índice de reprovação na 3ª série esteve na média de 22,42%, sendo mais uma vez na zona rural o maior percentual, estando 6,69% acima do índice geral. Dessa feita, a zona urbana apresentou números bem abaixo da média, evidenciando uma considerável melhoria nos níveis de aprovação. Em termos reais e percentuais, a turma que apresentou maior número de reprovados, foi a da professora de nº 27 (ZR), em que, num total de 23 alunos, 15 foram reprovados, representando um índice de 65,23%.

O menor número de alunos reprovados por turma pertencia à classe das professoras de nº 33 e 34, as duas da zona urbana com 32 e 30 alunos matriculados e apenas 1 reprovado em cada turma.

Repete-se a situação verificada nas turmas de 2ª série no que se refere ao número maior de reprovações nas escolas da zona rural. A relação faixa etária/série se apresenta da mesma forma acima da prevista, com um índice médio de 12,73 anos, apresentando minimamente uma diferença entre a idade média dos alunos da cidade (12,32) e os das demais localidades (12,91).

Já com relação às aulas ministradas ao ano, temos a seguinte situação: na zona rural a média foi de 72 e, na zona urbana, de 78,8 perfazendo uma média geral de 73,89 aulas no ano letivo. Observa-se, portanto, para essa série, um equilíbrio no número de regência nas escolas pesquisadas. No maior número de aulas ao ano, por sala, ocorreu um empate entre a professora de nº 26 da Escola José Albino Pimentel, no Gurugi, na zona rural e a professora de nº 30 Escola

Noêmia Alves, na zona urbana, cada uma delas ministrou 94 aulas. O menor número – 48 aulas ocorreram na zona rural, na Escola Maria Eunice do Egito Souza, na Salsa, com a professora de nº 5.

Com esse perfil do desempenho dos alunos, faixa etária e atividade docente em termos de quantidades de aulas ministradas, passamos a analisar os registros diários feitos pelo(as) professor(as), em todas as aulas dos anos selecionados e nas áreas de conhecimento componentes da grade curricular, buscando encontrar algum indício de trabalho com a história local ou com o livro *Uma história do Conde*. Selecionamos, para análise, todo o conteúdo trabalhado em Estudos Sociais, registrados nas cadernetas de 2ª e 3ª séries.

Pela proposta oficial do Departamento de Educação da SEC do Município do Conde, que lida diretamente com a elaboração, implantação e acompanhamento dos conteúdos a serem trabalhados nas séries do Ensino Fundamental, fica estabelecida em linhas gerais a seguinte conformação para os planos de curso de história e geografia: na 1ª série deve ser abordado o aluno como pessoa e a sua história, na 2ª série, a História e Geografia do Município, na 3ª série, a História e Geografia da Paraíba e, na 4ª série, a História e Geografia do Brasil.

Estes conteúdos, juntamente com os das outras áreas do conhecimento, deveriam ser distribuídos num total de 200 dias letivos e em 720 horas aula, sendo que, os períodos de aplicação da avaliação da aprendizagem não contavam na composição desse calendário, deveriam então, ser aplicados em horários não contabilizados. Na realidade, da forma como foram preenchidos os diários de classe não foi possível obter dados suficientes que nos dessem elementos para verificar o cumprimento ou não dessas determinações.

Selecionamos dos documentos oficiais que obtivemos junto a SEC os conteúdos que deveriam ser aplicados em História e Geografia, já que eram esses os conteúdos a serem ministrados na 2ª e 3ª séries como sendo Estudos Sociais. Deteremos-nos, inicialmente, a proceder, uma análise comparativa entre o que disciplinava o plano de curso e o que efetivamente era ministrado em sala de aula segundo o

preenchimento dos diários de classe, para a 2ª série e posteriormente para a 3ª série, buscando, ao mesmo tempo refletir sobre o próprio conteúdo e a abordagem utilizada pelo(as) professor(as).

Quadro nº 12 – Conteúdos Programáticos de História e Geografia para a 2ª Série

HISTÓRIA	GEOGRAFIA
O município do Conde: Sua história e sua gente. Filhos ilustres. Organização Política e administrativa: O poder público do município. Legislativo. Executivo. Serviços públicos. Relações humanas no município (respeito, justiça, diálogo, solidariedade). Como são escolhidos os governantes do nosso município. Usos e costumes do povo Condense Folclore: Festas, danças, artesanato, brinquedos, comidas típicas, brincadeiras, músicas, etc.	Aspectos geográficos do município do Conde: Área. Clima. Acidentes geográficos. Limites. Riquezas naturais. Quadro Socioeconômico: População. Meios de comunicação. Meios de transporte. Trânsito. Saúde. Educação. Setores da economia: Agricultura. Pecuária. Indústria. Comércio. Extrativismo. Pesca. O campo e a cidade: O homem do campo e o da cidade. Os produtos do campo e os da cidade. Ecologia e o turismo no Conde: Ecologia e a natureza. Como defender a natureza. O turismo como fonte de renda. O turismo e o meio ambiente.

Fonte: Documento oficial disponibilizado pela SEC do município do Conde.

Avaliar esse conteúdo é o primeiro passo para entender como se processou o ensino de História e de Geografia no município do Conde no período de execução do Projeto de história local do NDIHR, pois foi com ele que os orientadores, supervisores e professores, cada uma na sua função, trabalharam diariamente nos planejamentos e regência.

Podemos perceber a predominância para essas áreas do conhecimento de um conteúdo baseado na contemporaneidade, expressa na caracterização atual do município nos aspectos físico, político administrativo e folclórico (quicá cultural). A história local é contemplada em dois itens *Sua história e sua gente* e *Filhos ilustres*. Pelo caráter genérico do primeiro item, não se pode ter a dimensão exata da abordagem a ser empregada, ou mesmo se existia alguma indicação nesse sentido, já, com relação ao segundo, pode-se imaginar a que se referia: personalismo e glorificação de determinados sujeitos históricos.

Como veremos a seguir com a análise dos diários de classe, tornou-se aparente a dificuldade do(as) professor(as) em trabalhar a história local, como também ficou evidente a ausência de vários itens que compunham o conteúdo programático que não foram sequer mencionados. Assim, priorizou-se o ensino da Geografia que aparece substancialmente com um número maior de aulas.

Ao proceder à análise nos registros dos diários de classe da 2ª série, chama atenção a utilização em profusão de datas comemorativas que, ao contrário do determinado nos conteúdos programáticos da 3ª série, não tem disciplinada a sua utilização. Nas 23 cadernetas analisadas, foi registrado o uso de 241 datas comemorativas. Expomos, no quadro nº 11, a realidade encontrada. Nele temos a lista das datas comemorativas e eventos que os professores definiram como abordagem em seus conteúdos programáticos, sendo discriminados o uso na zona urbana e na rural. Já o quadro nº 12 compreende o demonstrativo detalhado relacionando: o professor, zona a que pertence, datas comemorativas – total delas, as definidas e não

definidas e as utilizadas em revisão, o total de aulas anuais e a percentagem de utilização por professor.

Quadro nº 13 – Relação das Datas Comemorativas – 2ª Série:
(por assunto e nº de vezes em que foram registradas nos Diários)

Nº	MOTIVO	Z. URBANA	Z. RURAL	TOTAL
01	Indefinido	03	32	35
02	Dia das Crianças	03	13	16
03	Dia do Trabalhador	02	14	16
04	Dia do Índio	02	11	13
05	Dia da Independência	05	08	13
06	Páscoa	02	10	12
07	Dias do Soldado	03	06	09
08	Dia da Bandeira	03	06	09
09	Dia da Tiradentes	02	06	08
10	Dia do Descobrimento do Brasil	01	07	08
11	Dia das Mães	02	06	08
12	Festas Juninas	02	06	08
13	Dia do Folclore	02	06	08
14	Dia do Professor	02	06	08
15	Dia do Livro (incluindo Dia do Livro Infantil)	01	06	07
16	Dia da Abolição	03	03	06
17	Dia Internacional da Mulher	01	04	05
18	Semana do Trânsito	-	05	05
19	Dia dos Pais	-	05	05
20	Dia da Proclamação da República	01	04	05
21	Emancipação Política do Conde	02	03	05
22	Dia de Santo Antônio	01	03	04
23	Dia Mundial dos Animais (* mesma professora)	-	04	04
24	Dia da Árvore	01	02	03
25	Dia do Natal	02	01	03
26	Dia do Trabalhador Rural	01	01	02
27	Dia do Médico	01	01	02
28	Dia dos Namorados	01	01	02
29	Dia Internacional do Meio Ambiente	-	01	01
30	Dia do Veterinário	-	01	01
31	Dia Mundial do Escoteiro	01	-	01
32	Dia do Pintor	01	-	01
33	Dia do Enfermeiro	01	-	01
34	Dia do Estudante	01	-	01
35	Dia do Início da Primavera	01	-	01
36	Dia da Secretária	01	-	01
37	Dia do Comerciário	-	01	01
38	Dia do Silêncio	01	-	01
39	Dia dos Bons Dentes	-	01	01
40	Dia da Ave	01	-	01
TOTAL		57	184	241

Na relação nominal das datas comemorativas, conforme a frequência de utilização, e destacando-se as seis mais abordadas, tem-se: *Dia das crianças, Dia do Trabalhador, Dia do Índio, Dia da Independência, Páscoa e Dia do Soldado*. Algumas comemorações merecem destaque especialmente pelo seu caráter exótico e inusitado, como por exemplo: *Dia do silêncio, Dia dos namorados, Dia da ave, Dia dos bons dentes*. Há de se pensar qual abordagem foi dada a tais assuntos, qual o propósito em ministrá-los e qual a relação entre eles e o ensino de História e Geografia.

Ao mesmo tempo, uma comemoração que, pelo conteúdo da série em apreço, em tratando-se da história local, deveria ser regularmente destacada – a emancipação política do município, foi mencionada apenas por 5 professores, sendo 2 da zona rural e 3 da zona urbana.

Os profissionais da zona rural utilizam pelo menos três vezes mais as datas comemorativas que os da zona urbana. Num detalhamento mais atencioso podemos perceber os excessos cometidos.

Quadro nº 14 – Relação entre o total de aulas ministradas e o uso de Datas Comemorativas (D.C.) – 2ª Série

Profa.	Zona	Quantidade de D.C. definidas	Quantidade de D.C. indefinidas	Aulas com revisão de D.C.	Total de aulas	Total de aulas com D.C.	% de aulas com D.C.
01.a	R	06	01	-	48	07	14,58
01.b	R	06	-	03	49	09	19,37
02.a	R	03	13	01	63	17	23,98
02.b	R	02	13	03	97	18	26,86
03	R	01	-	-	73	01	1,37
04	R	13	01	-	75	14	18,67
5.a	R	12	-	-	37	12	32,43
06	R	22	-	12	81	34	41,98
07	R	13	-	-	80	13	16,25
8.a	R	03	-	-	67	03	4,48
8.b	R	-	-	-	71	-	-
9.a	R	04	01	-	54	05	9,26
9.b	R	05	-	01	53	06	11,32
10	R	06	01	-	93	07	7,53
11	R	02	-	02	92	04	4,35
12	R	08	-	01	36	09	25,00
13	R	04	-	-	73	04	5,48
14	R	18	01	-	72	19	26,39
15.a	U	06	-	01	78	07	8,97
15.b	U	03	02	-	92	05	5,43
16	U	30	02	-	107	32	29,91
17	U	07	-	-	84	07	8,33
18	U	08	-	-	61	08	13,11
Média de uso das D.C.							14,70

Pelo quadro acima, apenas uma professora (ZR), em seus registros, não trabalhou com datas comemorativas. Assim, fazendo uma média relacional professor – total de aulas de Estudos Sociais/ ano, temos que 15,52% das aulas foram ocupadas com esse recurso. Numa análise individual, o quadro é preocupante e demonstra o seu uso indiscriminado e aleatório, em que transparece uma falta de planejamento, bem como fica o questionamento quanto ao acompanhamento pedagógico da SEC, no sentido de pelo menos fazer valer o Programa de Curso por ela elaborado e proposto para

cada série. O que questionamos não é o uso de D.C. em sala de aula, mas, principalmente, a forma como as mesmas são utilizadas.

Observando os dados, temos exemplos de sete professoras que usaram mais de 20% do tempo das aulas de história e geografia com D.C. O caso mais gritante ficou com a professora de nº 6 (ZR/ não participou do curso de capacitação), que as aplicou em 41,98% de suas aulas.

Detectamos, também, que oito das professoras analisadas, usavam, inclusive, aulas de revisão versando sobre as D.C. Tomando, ainda, o exemplo da professora a que nos referimos por último (nº 6), do total das 81 aulas ministradas, 34 foram com D.C. e, destas, 12 em revisão, sendo que ela as distribuiu em nove aulas seguidas, quatro em revisão sobre o *dia das crianças*, quatro sobre o *dia internacional dos animais* e uma sobre o *dia do professor*.

Já a professora de nº 16 (ZU/participou do curso de capacitação intensiva e em serviço), que ministrou o maior número de aulas de Estudos Sociais no ano de 1998, num total de 107, encontramos o uso das D.C. em 29,91% das aulas. O curioso neste caso foram exatamente as datas selecionadas pela professora e incorporadas ao conteúdo anual. Aparecem, por exemplo, registros da seguinte ordem: *Dia mundial do escoteiro*, *Dia do silêncio*, *Dia do pintor*, *Dia do enfermeiro*, *Dia dos namorados*, *Dia da secretária*, *Dia da ave* e *Dia do médico*. Podemos, nesse caso, levantar algumas hipóteses, como por exemplo: que devido ao grande número de aulas a professora ficou *sem assunto* e as preencheu *criativamente* com D.C. O fato é que, pelas anotações, não podemos detectar que tipo de relação é estabelecida entre o uso das D.C. e os conteúdos propostos.

A lógica percebida no trabalho das professoras, por exemplo, com as datas comemorativas, foi a absoluta ausência de uma sequência cronológica, ou mesmo na ausência dessas, de uma ordem explicativa processual ou de especificação de conteúdos históricos. Ao contrário, a lógica de aplicação das D.C. se dava pelo dia/mês, ou seja, o fragmento da data. Assim, importava destacar o evento comemorativo, o fato

histórico ou o herói promotor do evento em tese e isso relacionado ao dia do mês em curso. Assim procedendo, foram comuns situações em que, por exemplo: comemorava-se o dia de Tiradentes (21/04) antes do dia do *Descobrimento do Brasil* (22/04) ou a Abolição da Escravatura (13/05) antes da Independência do Brasil (07/09) ou, ainda, apresentar isoladamente a Proclamação da República (15/11) sendo que as aulas seguintes aludem sobre os nativos da região. Ficando, portanto, descartado qualquer significado e uso dessas datas como possibilidade de aprendizado de um elemento caro e imprescindível à compreensão da história – o tempo, em suas variadas abordagens, suas permanências e mudanças.

Configurou-se, então, o seu uso como um exercício de memória sem nenhum saldo positivo para a formação de conceitos e para a percepção de valor ou função do conhecimento histórico. Anulou-se a possibilidade de desenvolver um entendimento da multiplicidade temporal da história em seu ritmo cotidiano.

Em outros aspectos, se tomarmos o conteúdo programático da série, definido pela SEC e o confrontarmos com as anotações dos professores, nos diários de classe, essas tinham, como características frequentes, assuntos/conteúdos que apresentavam elementos dissonantes com os Programas de curso oficiais. Foi comum a descontinuidade dos assuntos, o anacronismo histórico, a repetição temática aleatória, a impossibilidade relacional entre a História e a Geografia.

Conformou-se uma espécie de desorganização de conteúdos. Isso, em alguns momentos de nossa análise, despertou a dúvida quanto à veracidade entre o que era registrado no diário e o que efetivamente era aplicado em sala de aula, não sabemos até que ponto eles são correspondentes. Então, ponderando que a SEC *oficialmente* sempre disponibilizou acompanhamento através da supervisão escolar, supomos que ou essa supervisão não era muito precisa, ou esses registros retratam sérios problemas de formação dos professores, ou mesmo as duas observações são verdadeiras!

Alguns exemplos tiveram sua máxima expressão nos diários, como por exemplo: a professora de nº 3 (ZR – 1998): as aulas tiveram início em fevereiro, mas essa só começou o trabalho com história e geografia na segunda quinzena do mês de abril e mesmo assim até o mês de julho o conteúdo trabalhado referia-se a assunto da 1ª série.

A professora nº 7 (ZR – 1998): ministrou 4 aulas sobre o Conde Mauricio de Nassau (que segundo algumas versões deram origem ao nome do município), intercaladas com a caracterização da população do Conde e do homem do campo e da cidade.

A professora nº 15.a (ZU – 1996): ministrou dez aulas sobre família (assunto da 1ª série) espaçadas em três meses e intercaladas com outros assuntos; oito aulas seguidas sobre relevo; seis aulas sobre trânsito; usou o retorno a temas trabalhados com espaço de cinco a seis meses e também propôs a verificação de aprendizagem de assunto que não havia ainda sido registrado no Diário.

A mesma professora nº 15.b (ZU – 1997): no que pese ter participado do curso de capacitação, os registros em seu diário de classe não apresentaram mudanças sensíveis quanto ao ano anterior, os temas aparecem de forma ambígua, muitos deles referentes ao conteúdo programático da 1ª série, numa sequencia assim exposta: família (seis aulas), escola (onze aulas), bairro (dez aulas), *orientação pelo sol* (cinco aulas), o município (cinco aulas), serviço público (sete aulas), vegetação (seis aulas), matéria prima (quatro aulas), além de indefinição das D.C. usadas, os assuntos careciam de uma lógica de aplicação.

Foi bastante comum a confusão no uso de conceitos pelas próprias professoras, um exemplo recorrente foi à aplicação simultânea dos termos *distrito*, *aglomerado*, *povoado*, *localidade*, *sede do município*, *cidade*, *vila*, *município* com a intenção de caracterizar o município em si ou a sede do município.

O estudo dos diários revelou ainda um caso curioso: a maior parte das professoras que citaram o trabalho com a história e

emancipação do município não participou do curso de capacitação do NDIHR.

Essa última constatação nos levou a considerar o caso específico dos professores que passaram pela formação em história local e continuaram a fazer o mesmo trabalho, ou, em alguns casos, demonstraram indiferença quanto à sua aplicação em sala de aula. Por exemplo, em entrevista, a professora de nº 15 relatou-nos a seguinte opinião sobre a sua experiência – isto depois de tentarmos lembrar com ela, as atividades que foram desenvolvidas no curso de capacitação.

[...] eu lembro que fiz o curso, mas olhe, eu nunca fui boa em história, sempre gostei mais de português e ciências. Eu lembro que as aulas foram boas, lembro que ficamos divididas em sala de aula, tenho inclusive o livro lá em casa, mas realmente... [pausa] acho que, os alunos não tem muito interesse por história não, eles querem mesmo é aprender a ler, a escrever e na matemática também, eles têm muita dificuldade em tudo, então sempre que posso, reforço muito mesmo as aulas de português e de matemática. Para a história gosto muito de usar a apostila de história que tem aqui. (Entrevista com professora do Ensino Fundamental do Conde em 23/09/2003)

Ao final de cada diário analisado ficou sempre o sentimento de que o conteúdo ministrado por esses profissionais carecia de uma finalidade e de um sentido, enfim, esteve sempre presente à pergunta: para que serve essa história e essa geografia ensinada? Qual a possibilidade de compreensão para esses alunos (e para os próprios professores) de seu lugar na história? Qual o saldo para a apreensão da História como construção social? Para uma série que tinha como proposta de trabalho a história e a geografia local, o que realmente de local se ensinava e se estudava?

Continuando nossa análise, procederemos agora as reflexões acerca da terceira série.

Quadro nº 15 – Conteúdos Programáticos de História e Geografia para a 3ª Série.

HISTÓRIA	GEOGRAFIA
Fatos históricos: - Colonização portuguesa. - Capitania da Paraíba. - Invasões francesas e holandesas à Paraíba. - Luta pela independência. - Fim da escravidão e do Império Organização política e administrativa da Paraíba: - Os poderes públicos do Estado: Executivo, Legislativo e Judiciário. - O Governo do Estado da Paraíba. - Governadores da Paraíba. - Serviços públicos. - Datas comemorativas. - A Bandeira, o Escudo e o Hino da Paraíba. - Sede do Governo. - Folclore. - Datas comemorativas. - Governo	O Brasil no mundo: - Localização do Brasil no Continente Americano. - Divisão regional do Brasil. - Região nordeste – aspectos gerais; a população geográfica da Paraíba. - O estado da Paraíba e sua ocupação. Quadro socioeconômico da Paraíba. - População: concentração populacional. - Migração. - Meios de transporte. - Meios de comunicação. - Trânsito. - Saúde. - Educação. Economia: - Agricultura. - Pecuária. - Indústria. - Comércio. - Pesca.

Fonte: Documento oficial disponibilizado pela SEC do município do Conde

Observando os conteúdos programáticos acima, a primeira consideração fica por conta da chamada inicial para a história – *Fatos históricos*, o que, em princípio, evidencia a abordagem proposta no documento, com a ausência explícita de uma história processual. São fatos a ensinar, em uma sequência lacunar, caracterizando um passado histórico episódico que é *complementado* com informações de ordem político-administrativa, eivadas de personalismo e carente de significado. Fica a questão: qual a função e objetivos a se alcançar com esses conteúdos? Quem os elaborou, levou em consideração a possibilidade de aplicação prática dos *conhecimentos* propostos? A seguir, poderemos perceber os efeitos de tais conteúdos na prática docente, especialmente na área da história, como por exemplo, a confusão na sua aplicação, a inversão, repetição ou ausência de conteúdos, a prioridade no cumprimento do programa de geografia em detrimento do de história, entre outros.

Para a análise dos diários dessa série, da mesma forma que na 2ª série, nos chamou atenção o uso de datas comemorativas, porém, destacamos que, nesse caso, estava determinada explicitamente no Programa de curso da disciplina a sua utilização como parte integrante dos conteúdos de história. Nas 18 cadernetas analisadas, foi registrado o uso de 183 datas comemorativas. Expomos, no quadro nº 16, a realidade encontrada.

Quadro nº 16 – Relação das Datas Comemorativas (D.C.) – 3ª Série: (por tema e nº de vezes em que foram registradas nos Diários).

Nº	MOTIVO	Z. URBANA	Z. RURAL	TOTAL
01	Não identificado	06	13	19
02	Dia da Independência do Brasil	08	09	17
03	Dia do Folclore	04	08	12
04	Dia da Proclamação da República	05	05	10
05	Dia da Abolição da Escravatura	05	05	10
06	Dia do Índio	04	06	10
07	Dia do Trabalho	03	06	09
08	Dia do Soldado	05	04	09
09	Dia do Descobrimento do Brasil	03	05	08
10	Dia do Professor	02	06	08
11	Dia das Mães	01	07	08
12	Dia da Criança	02	05	07
13	Dia da Tiradentes	01	05	06
14	Páscoa	02	03	05
15	Dia Internacional da Mulher	01	04	05
16	Dia dos Pais	01	04	05
17	Dia da Bandeira	02	02	04
18	Dia do Estudante	02	02	04
19	Festas Juninas	03	01	04
20	Dia da Árvore	01	02	03
21	66 anos da morte de João Pessoa	02	01	03
22	Emancipação Política do Conde	01	01	02
23	Dia do Livro Infantil	01	-	01
24	Dia de Santo Antônio	-	01	01
25	Dia Nacional da Conservação do Solo	-	01	01
26	Semana do Trânsito	-	01	01
27	Dia Mundial dos Animais	01	-	01
28	Dia Internacional do Meio Ambiente	-	01	01
29	Dia do Motorista	01	-	01
30	Dia da Ecologia	01	-	01
31	Dia da Agricultura	01	-	01
32	Dia de Santos Dumont	-	01	01
33	Dia de Anchieta	-	01	01
34	Dia da Amazônia	01	-	01
35	Dia do Desenhista	01	-	01
36	Dia da Ave	01	-	01
TOTAL		72	111	183

Na relação nominal das datas comemorativas e conforme a frequência de utilização, destacam-se entre as seis mais abordadas: o *Dia da Independência do Brasil*, o *Dia do Folclore*, o *Dia da Proclamação da República*, o *Dia da Abolição da Escravatura*, o *Dia do Índio* e o *Dia do Trabalho*. O exotismo na escolha das datas para a comemoração nessa série fica por conta de alguns personalismos como, comemorar

o *Dia de Anchieta*, o *Dia de Santos Dumont* ou, os 66 anos de morte de *João Pessoa*, onde podemos nos perguntar em que contexto foram inseridas essas comemorações. Dedicar, por exemplo, uma atenção especial ao *Dia do Motorista*, *Dia da Amazônia*, *Dia do Desenhista*, *Dia Internacional da Mulher*, *Dia Mundial dos Animais* e *Dia da Ave*, conjugados ao conteúdo de história e geografia da Paraíba para uma 3ª série parece carecer de significado, principalmente se levamos em consideração que essas comemorações, em geral, aparecem nos diários de forma isolada sem nenhuma relação com os assuntos antecedentes ou os seguintes.

No próximo quadro, tem-se um detalhamento que demonstra a relação entre o número de aulas ministrado e o uso das D.C. por professor/zona com a respectiva percentagem para a 3ª série.

Quadro nº 17 – Relação entre total de aulas ministradas e uso de Datas Comemorativas (D.C.) – 3ª Série

Profa.	Zona	Quantidade de D.C. definidas	Quantidade de D.C. indefinidas	Aulas com revisão de D.C.	Total de aulas	Total de aulas com D.C.	% de aulas com D.C.
19	R	06	-	-	80	06	7,5
20.a	R	13	-	02	71	15	21,13
20.b	R	04	02	01	74	07	9,46
21	R	01	03	-	63	04	6,35
22	R	09	01	01	48	11	22,92
23	R	03	-	-	59	03	5,1
24	R	12	01	-	78	13	16,67
25.a	R	11	-	-	80	11	13,75
25.b	R	07	-	-	85	07	8,23
26	R	17	-	-	94	17	18,1
27	R	06	-	-	57	06	10,53
28	R	-	01	-	64	01	1,6
29	R	06	06	-	87	12	13,79
30	U	08	06	01	94	15	15,96
31	U	06	-	-	60	06	10,0
32	U	18	-	01	76	19	25,0
33	U	19	-	01	80	20	25,0
34	U	06	-	04	84	10	11,90
Média de uso das D.C.							13,49

Transpareceu, ainda, com a análise dos diários para essa série uma situação bastante comum, também detectada na 2ª série, qual seja o predomínio dos conteúdos de geografia sobre os de história²³ e, isso, em dois aspectos importantes de destacar: primeiro, em todos os diários, a ordem de registros sempre apresentava, primeiro, o conteúdo de geografia e, posteriormente, o de história; um segundo aspecto a considerar é que, em quase todos eles, o conteúdo programático da SEC para geografia era cumprido na íntegra, ao contrário do de história, que em nenhum deles foi totalmente contemplado.

É pertinente notar que as professoras, ao organizarem a aplicação dos conteúdos, definindo ministrarem todo o assunto de geografia para, só depois, fazê-lo com história, promoveram uma abordagem bem específica para essa disciplina: iniciam com a Paraíba atual para, no final do Programa, trabalhar a Paraíba e o Nordeste na Colônia e Império. Foi possível perceber que isso acontece porque as professoras, iniciando o ano letivo, e trabalhando em média quatro a cinco meses com os dados e informações da geografia física atuais, no caso do Brasil, do Nordeste e da Paraíba, embora nem sempre nessa ordem, prosseguem com o conteúdo de história, dessa feita como acabamos de explicitar acima.

Assim, contemplando os 18 diários da 3ª série, temos, na relação entre as disciplinas em foco, componentes dos Estudos Sociais, o seguinte dado: em doze deles o número de aulas de História é menor do que o de Geografia, em cinco o número é maior, e apenas em um é igual. Tomando em consideração os números anteriormente demonstrados nos quadros de nº 14 e 15 que se referem ao uso das Datas Comemorativas, concluímos, então, que o espaço reservado ao ensino de história – no caso da História Paraíba, para essa série do Ensino Fundamental é limitado e insuficiente para sequer contemplar o conteúdo programático estabelecido pela SEC. Isso nos leva a concluir que, com essa prática docente fica inviabilizada qualquer

23 No cômputo geral, os conteúdos de História somaram o total de 40,86% enquanto Geografia 59,61%, estabelecendo-se assim uma diferença de 18,75%.

possibilidade de aprendizado, seja de conceitos históricos ou de conteúdos específicos.

Outro dado peculiar que se apresentou foi que, em geral, a supressão do conteúdo de história era, exatamente, nos temas que exigiam conhecimentos específicos, como por exemplo: *Colonização Portuguesa, a Capitania da Paraíba, Fim da Escravidão e do Império*. Deu-se prioridade ao ensino dos símbolos do estado da Paraíba, sua organização política e administrativa, o folclore, além, é claro, as D.C. Foi recorrente o início das aulas de história com o seguinte registro *Quem conduz o estado?* Talvez esse tópico fizesse parte do material didático de uso comum das professoras, isso não conseguimos recuperar. Uma das hipóteses que explicam esse procedimento aponta para a escolha de temas que, por serem de conhecimento mais geral, não necessitariam de elementos do conhecimento histórico sistematizado, mas sim, do senso comum de cada profissional, ou mesmo do que eles aprenderam na escola enquanto alunos.

Sem identificar as professoras, podemos, com alguns exemplos, ter mais elementos para a apreensão de como eram ministradas as aulas de História:

Tivemos professoras que, deliberadamente, suprimiram de suas aulas a primeira parte do conteúdo programático determinado pela SEC, versando esse sobre o período da Colônia e Império da História da Paraíba. Ou o caso específico de uma professora que destinou aos dois últimos dias letivos do ano o estudo da Independência do Brasil, Proclamação da República e Abolição da Escravatura.

Foi frequente casos em que as professoras sequer seguiam algum tipo de cronologia histórica, quando, por exemplo, ministravam o fim do Império antes da Independência do Brasil, ou registravam uma mistura entremeando assuntos atuais como por exemplo a formação do governo da Paraíba, com conteúdos da História da Paraíba Colônia – as Invasões Francesas e Holandesas à Paraíba, em aulas simultâneas. Não foi incomum também, encontrarmos, por

exemplo, professoras que ministravam o *espaço paraibano* e depois a *localização geográfica do nordeste* ou o *nordeste e suas capitais*.

Da mesma forma preocupante, observamos, de modo geral, nos diários alguns registros que, em comum, tinham uma ambiguidade considerável, com um grau de indefinição elementar, como, por exemplo: Divisão política (de que?), Governo (em que aspecto?), Economia (?), Placas de orientação (para que?), Mesorregiões nordestinas (!), sempre sem maiores detalhamentos que apontassem para uma compreensão do que a professora estaria ministrando nesses *pontos*.

Encontramos, também, aspectos inusitados de abordagem, como é o caso de algumas professoras que, usando um número elevado de horas-aula trataram do tema *Trânsito* com registros da seguinte ordem: *O veículo como necessidade do homem de hoje; educação para o trânsito; sinais de trânsito; tipos de sinalização; trânsito; meios de comunicação no trânsito e placas de orientação para o trânsito*. Esse tema, da mesma forma que na 2ª série, foi frequentemente utilizado, eram tantas aulas, e vale destacar que, o maior número delas, foram ministradas nas escolas da zona rural. Ficamos imaginando a sua importância no contexto das aulas de História da Paraíba.

Encontramos também, registrados em várias ocasiões os termos *revisão* ou *continuação* para assuntos que nem sequer haviam sido ainda ministrados ou, pelo menos se o foram, não constavam do registro nos diários de classe.

As reflexões até agora apresentadas apontam para um caminho que deixa muitas dúvidas e algumas certezas. Pela experiência que tivemos com a execução e com os resultados do Projeto do NDIHR, bem como com os desdobramentos da pesquisa para esse estudo, como certeza, ficam claras as evidências que há muito são elementos de preocupação e de estudos dos que lidam cotidianamente com a educação neste país

Refletindo sobre a formação dos professores, vimos, por exemplo, que, como relatado, existem problemas muito sérios naquela

que lhes é ofertada para o Ensino Fundamental, seja através do Governo do Estado – Curso de Magistério em Nível Médio, seja através das Universidades – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, seja pelos Projetos Especiais de Formação Supletiva do Governo Federal, e, mais recentemente, através de Cursos de Pedagogia aligeirados de *finais de semana* ofertados por Faculdades particulares que se multiplicam pelo território nacional.

É importante destacar que, se são discutíveis a estruturação dos currículos nesses cursos e a própria qualidade do ensino por eles oferecido, o mesmo não podemos dizer da vontade e empenho dos professores municipais em buscarem uma formação adequada à sua área de atuação, já que, em nossa pesquisa, pudemos observar que muitos deles adquirem, por *conta e risco* , com pouco ou mesmo nenhum apoio do poder público, seja financiando os próprios cursos, seja cursando as Faculdades aos sábados após toda a jornada semanal de trabalho, seja através de pós-graduações para as quais nem sequer podem contar com o afastamento remunerado.

A respeito das condições de trabalho a que esses professores estão submetidos, especificamente a forma de funcionamento das Secretarias de Educação Municipais, como por exemplo, no caso aqui explanado e que não é único, em que são elas que definem as grades curriculares e que, pelo já visto neste trabalho, promovem um acompanhamento pedagógico que se preocupa mais com o cumprimento do semestre letivo, o números de aulas ministradas, os diários de classes devidamente preenchidos do que com a essência do conteúdo que os professores trabalham em sala de aula bem como com a metodologia por eles aplicada. A Secretaria age, ainda, nas questões administrativas de forma a perpetuar o apadrinhamento político, ora facilitando, ora dificultando a atuação dos professores quanto às questões práticas cotidianas, tais como: distribuição de carga horária, escolha de determinados profissionais para participação em cursos e eventos de formação, definição dos locais de trabalho, entre outros.

Com relação específica ao ensino de história local, destacamos a necessidade de que os professores tenham, em sua formação, a possibilidade de apreender os recursos básicos essenciais à prática da pesquisa e de metodologias variadas de aplicação dos conteúdos inerentes ao nível de ensino objeto de sua atuação profissional, com formação acadêmica e preferencialmente continuada através de cursos especiais, bem como, ter acesso a materiais didáticos variados que, muitas vezes, até existem nos municípios, mas não são de conhecimento ou não estão acessíveis aos professores e alunos, ou mesmo, esses não sabem utilizá-los adequadamente. Assim, entendemos que sem formação e sem uma mínima base material é impossível mudar os conteúdos trabalhados como também a metodologia de ensino.

Propositivamente, só se tornará possível, de forma efetiva e permanente, novas e variadas formas de abordagem da história local, tanto na sua produção quanto no seu ensino, a partir de uma atitude política dos atores envolvidos na sua regência e na inclusão nos Programas escolares, quais sejam: os professores do Ensino Fundamental e Médio, do poder local, os profissionais das Secretarias de Educação, desde o Secretário à equipe pedagógica e os professores e pesquisadores nas IES, esses agentes formadores. Essa atitude política passa, necessariamente, pela perspectiva da importância do conhecimento da história local como propulsora na construção e preservação da memória e do patrimônio local, como matriz do conhecimento relacional entre a localidade e outros espaços possibilitando o entendimento das relações sociais estabelecidas e em formação, podendo, assim, criar procedimentos de intervenção na sociedade.

Como vimos o Projeto do NDIHR, válido por todo o esforço de pesquisa, de elaboração textual, de formação de professores municipais e alunos universitários, de apresentação de novas metodologias de ensino, da proposta de inserção de conteúdos nos Programas Curriculares municipais, teve comprometida a sua eficácia e aplicação

exatamente quanto ao objeto primeiro de suas preocupações: o ensino de história local nas redes municipais de educação. Foi objetivando redimensionar o ensino de história nos municípios paraibanos, oportunizando a professores, alunos e comunidade em geral o conhecimento e o entendimento da importância de sua história, de seu passado e presente, de sua memória e de seu patrimônio cultural e artístico, que se procedeu à elaboração e execução do Projeto.

Os limites de sua aplicação efetiva e cotidiana, como ora vistos nesse estudo, revelam a necessidade de (re)visitá-los permanentemente, e, principalmente, instigam a superação das dificuldades de sua implementação em vários aspectos, alguns deles, inclusive, apontados pelos próprios professores municipais. Inicialmente, refletindo sobre as possibilidades de alteração na composição da obra e em suas características editoriais – conteúdo, elaboração textual, ilustrações, formato gráfico, entre outros.

Considerar também a forma de participação da comunidade local em todas as etapas de sua aplicação, destacando, em especial, a atuação junto aos professores, traçando um perfil de sua formação e atuação em sala de aula, e, a partir desse perfil, criar possibilidades, inclusive, de promover durante o trabalho de pesquisa e elaboração do material didático, ações de formação continuada, direcionadas a aspectos teórico-metodológicos que visem sua posterior aplicação na regência das aulas de história local e em ações interdisciplinares.

O estabelecimento, quando for possível, de uma parceria entre a equipe de pesquisa/IES e o governo municipal, representado pela SEC, que permita a autonomia da primeira nos variados aspectos que determinam o necessário funcionamento das diversas atividades que envolvem o trabalho. Que, para além da disponibilização de recursos financeiros e humanos pela Prefeitura, seja garantida a livre interlocução entre os pesquisadores, a equipe pedagógica e os professores no que se refere às determinações inerentes ao trabalho de formação continuada, principalmente quanto à forma de participação dos mesmos.

Em meio à implantação de Projetos dessa natureza, que trazem novas abordagens para o ensino de história, apresenta-se sempre a dúvida de sua funcionalidade e validade. Tomando-se o Projeto do NDIHR com todas as dificuldades de aplicação e com os resultados finais ora avaliados neste trabalho, impõe-se a consciência da necessidade de modificações para a continuidade de sua aplicação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender os desdobramentos de uma experiência com a pesquisa e o ensino de história local. Primeiro refletindo sobre a clivagem nas noções de local, regional, nacional e mundial, e as necessárias inter-relações entre eles para a compreensão da história.

Em seguida, procuramos aporte na renovação historiográfica considerando as contribuições da micro-história italiana, da nova história francesa e da história social inglesa, além de subsídios da Antropologia para compor um delineamento de estudo da história regional e local.

A partir disto, definimos a história local como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e para o ensino. No caso específico deste estudo, o local tomou a forma da cidade, do município, das histórias que aí se dão e as suas conexões com outros espaços e temporalidades, na perspectiva da concepção dos saberes históricos como ferramentas para a consolidação da cidadania. Pois, a ideia de que as memórias individuais e coletivas e a história local têm valor social potencializam a ação dos sujeitos em seus grupos de pertencimento, definindo ou redefinindo as identidades sociais que são constitutivas dessa cidadania.

Para nós o conhecimento histórico aplicado ao ensino deve contemplar o entrecruzamento permanente entre seus pressupostos teóricos e seus conteúdos, as metodologias para sua aplicação, os variados processos de aprendizagem e as políticas educacionais contempladas nas propostas de ensino e nos currículos escolares.

Espaço privilegiado para a aplicação desse conhecimento – a escola deve ser considerada também como um lugar de construção do saber. Para que o conhecimento histórico escolar ocorra, é necessário entender e assumir a importância do conhecimento acadêmico e, portanto, considerar elementos como a formação do professor e a

sua prática docente, principalmente como ele encara a produção de saberes escolares.

Consideramos neste trabalho que o ingresso no país das inovações teóricas e metodológicas ocorridas na ciência histórica tem, em parte, sido apreendidas pelos professores, porém de forma difusa e fragmentada, o resultado disso é visível no ensino. Esse conhecimento, considerado *de ponta*, que já está presente na academia, não tem chegado às escolas. Como vimos, no caso do município do Conde, nem mesmo as ações de formação e do acompanhamento pedagógico empreendidas pelo NDIHR foram suficientes para que os professores aplicassem o conhecimento sobre a história local em suas aulas.

Se tomarmos como elemento de avaliação para essa situação apenas o aspecto da formação dos professores por si só, inferimos que se faz urgente superar a ideia de que a formação acadêmica em um curso de graduação, ou mesmo como vimos no quarto capítulo, em cursos de magistério de nível médio, asseguraria uma boa prática docente.

Uma das ações que efetivamente pode concretizar o processo de formação docente é sem dúvida a estruturação de planos de carreira, que estimulem o professor a buscar algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar a sua qualificação profissional. A compreensão que temos é a da necessidade da formação continuada e permanente dos professores que os capacitem teórica e metodologicamente para um ensino que possibilite a produção do saber histórico escolar.

Por sua vez, esse saber escolar, composto de conteúdos e metodologias para a sua aplicação, deve superar o paradoxo da oferta de uma considerável carga de conhecimentos com pouca aplicabilidade, caracterizada por muitas informações e a incapacidade de dar-lhe sentido.

Entendemos que, nesse caso, a expectativa com o ensino da história local se reveste de significado, pois apresenta a possibilidade de ter o local como ponto de partida para a incursão no passado, e

o presente como ponto de chegada, portanto como possibilidade de ação. A perspectiva, por conseguinte, não é o uso da história local como conteúdo em si, mas que esse conteúdo seja definido por questões locais, no sentido de contemplar o que está relacionado com o contexto do aluno, evidenciar a sua importância e compreendê-lo a partir do estabelecimento de relações temporais e espaciais, procedendo aos devidos questionamentos.

Vimos que a valorização da abordagem da história pelo viés da história local teve seus reflexos na indicação dos PCNs para o Ensino Fundamental (1998) e, em nível local, nos programas curriculares pelo menos no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O local nesses documentos ganha um expressivo status.

Devemos, no entanto estar atentos para o perigo da supervalorização dessa perspectiva na realidade imediata como *única fonte*. É importante observar que uma realidade local não contém em si mesma a chave de sua própria explicação, pois as questões sociais, econômicas, políticas e culturais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades e outros espaços e com temporalidades diversas. Portanto, ela torna-se significativa enquanto construtora de identidades com referências relacionais.

Apreendemos que, ao contemplar a construção das identidades sociais individuais e coletivas, a abordagem da história local estabelece a perspectiva de uma práxis histórica, qual seja: adquirir o conhecimento, lidar com ele e, apropriando-se dele, empregá-lo como instrumento de transformação *das e nas* relações sociais.

Nesse aspecto, e, buscando facultar significado e levar a efeito o ensino de história, se impõe um olhar atento sobre a realidade escolar e as condições em que ele efetivamente ocorre. Considerar, por exemplo, para além da formação do professor, as reais condições de trabalho a que estão submetidos, entre elas as mudanças na legislação do ensino e nas orientações curriculares que, como vimos, ocorrem no mais das vezes sem consulta ou participação dos docentes, e mais, com a imposição de sua aplicação. Exemplificando isto, lembramos de um

depoimento já relatado neste estudo, quando uma das professoras se refere aos PCNs afirmando que “Foi muito difícil para quem trabalhava com educação entender o que era **aquele pacote** que chegou à Secretária de Educação [...]” ou, continuando “[...] para nós, vindo do MEC, **era lei**, tinha que ser cumprido!”. (grifos nossos).

Outro elemento a considerar na realidade escolar são os baixos salários que obrigam os professores a distribuírem sua jornada de trabalho por diversas escolas, ou mesmo em outras atividades profissionais que acarretam uma sobrecarga de tarefas e de tempo. Some-se a isto, a redução do seu trabalho na preparação das aulas e na própria regência do ensino ao conteúdo do livro didático. Nesse caso se torna indispensável e relevante contar com políticas de acesso a livros, revistas e jornais e a oferta de condições materiais e físicas adequadas nas escolas.

Essas são algumas das condições objetivas de trabalho enfrentadas diariamente pelos professores. Uma das suas consequências, que é subjetiva, reflete o que chamamos de mal estar docente expresso no desânimo, na acomodação e até nas doenças que acometem os profissionais.

Mas em meio a esse quadro tão desolador que expressamente opõe o ideal (o que é planejado e almejado) ao real (o que de fato existe, o concreto no sistema de ensino), a nossa expectativa é sempre renovada pela ação de professores que, mesmo inseridos neste difícil contexto profissional, expressam o desejo, de, na medida em que lhes é possível, buscar de forma continuada caminhos formativos, que insistem no ato de ensinar e aprender história e que buscam práticas de ensino que potencializem a produção dos saberes históricos escolares.

É, inclusive, neste sentido que desenvolvemos a análise sobre um *projeto de história local*, não com a intenção de aplicar *mais* uma pesquisa ou mesmo de simplesmente redigir uma tese, mas principalmente por acreditar que ao estudar a sua elaboração e aplicação concreta e analisar seus resultados práticos, observando com

bastante atenção os dados empíricos obtidos junto aos professores, poderemos compreender os seus anseios e os limites que se impõem, para então buscar alternativas de superação que sirvam para as realidades presentes e futuras e para que novos rumos possam ser construídos.

Na avaliação do projeto de história local do NDIHR, dois níveis de reflexões podem ser feitas.

Em primeiro lugar, seu caráter assertivo quando considera as recentes discussões sobre as novas abordagens historiográficas, quando produz uma reflexão sobre a importância de se conhecer e valorizar a história local e o patrimônio cultural como possibilidade de consolidação das identidades sociais; quando, seguindo o rigor científico, empreende uma pesquisa que contempla uma vasta investigação histórica; quando produz não só um material didático para o ensino de história nos municípios, mas disponibiliza todo o acervo documental para novas pesquisas; quando contribui na formação dos alunos da graduação na qualidade de estagiários bolsistas ou voluntários e dos professores da rede municipal durante a pesquisa e nas ações de formação e, enfim, quando estimula a elaboração de trabalhos científicos sobre a temática da história local.

A outra reflexão se faz no sentido de rever, no referido projeto, os limites que se apresentaram para sua consecução, na perspectiva exata de provocar as mudanças viáveis e necessárias.

Assim, considerar os limites de trabalho na rede pública de ensino e na formação dos professores, atentando para um prévio perfil indiciário de como eles se constituem, vislumbrando-se assim as possibilidades de trabalho. Observar previamente as indicações contidas nos parâmetros e nos programas curriculares municipais para encetar ações propositivas de inserção da história local, nesses documentos, em cursos de formação dos professores municipais de história e no cotidiano da sala de aula. Rever a adequação do material didático produzido, sua composição e seus objetivos, bem como, reavaliar as ações de formação específica do magistério para a sua

utilização. E, por fim, como sugeriu os professores do município em que efetivamos a nossa pesquisa, levar a efeito um acompanhamento em serviço, que possa fornecer instrumentos e orientar práticas necessárias a aplicação do material produzido.

Entendemos que os resultados da pesquisa por nós empreendida e as consequentes reflexões efetivadas possam servir como elemento provocador para novas construções históricas e para o ensino de história, seja no caso específico do projeto de história local do NDIHR, seja em outras experiências já existentes ou que venham a ser produzidas.



REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ADUB, K. Currículos de História e Políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C (Org.) **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos (Coord.). **República em Migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1990. p. 7-15.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

APPLE, Michel, Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu, (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-57.

BARBOSA, Vilma de L. **Construção da história local**: proposta de ensino de História para a classe trabalhadora. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.

BITTENCOURT, Circe M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F (Org.) **O saber escolar em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-27.

_____. (Org.) **Encontro Perspectivas do ensino de história**. (2ª) São Paulo, SP: FEUSP, 1996. 797 p.

_____. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 1997. 175 p.(Repensando o ensino).

BLOCH, Marc **Apologia da História, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br>> Acesso em: 19 de agosto de 2005.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editora Presença. 1986.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática: 1995.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. São Paulo: Vozes, 1999.

DAVIS, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 93-104.

DIEHL, Astor Antônio. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edupf, 1999.

DOMENICH, Mirella. Burnout ou Síndrome do Abandono. Cadernos de Empregos. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 de junho de 2002. p. 13.

DOSSE, François. **A História em migalhas**: dos Annales à Nova História. Campinas/SP: Editora da UNICAMP. 1992.

DUBY, Georges; LARDREAU, Guy. **Diálogos sobre a nova história**. Lisboa-Portugal: Publicações Don Quixote, 1989.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa, Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia: Jan/Dez.1995. p. 43-51.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Entre_vistas**: abordagens e usos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1994.

FERRO, Marc. **A História Vigiada**. São Paulo: Martins Fontes. 1983.

_____. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino em história**: experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara, et. al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um currículo de História. In. NIKITIUK, Sonia (Org.) **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 83-95.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GINZBURG, Carlo. O inquisidor como antropólogo: Uma analogia e as suas implicações. In. GINZBURG, Carlo **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel. 1989. p. 203-214.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

GIROUX, Henry; MCLAREM, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In. MOREIRA, Antônio F.B. e SILVA, Tomaz Tadeu, (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu, (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOUBERT, Pierre. História Local. In: **História & Perspectivas**, Uberlândia, 6, p.45-47, Jan/Jun 1992.

GRENDI, Edoardo. Repensar a micro-história?. In. REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 251-262.

GUAZZELLI, César Augusto et al. (Orgs.) **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: ED Universidade/UFRGS, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2002.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**. Idéias radicais durante a revolução inglesa 1640. 3. ed. São Paulo: 1987.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Mundos do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOLANDA, Aurélio B. **Novo dicionário eletrônico 5.0**. São Paulo: Positivo, 2005. CD-ROM.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LEMOS, Carlos. **O que é patrimônio histórico**. 5. ed. São Paulo: Braziliense, 1987.

LEVI, Geovanni. **A Herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Sobre a micro-história. In. BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161

MANIQUE, Pedro Antônio e PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**: patrimônio e história local. Lisboa: Texto. 1994.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOREIRA, Antônio F.B. e SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. In. **Saeculum: Revista de História**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. nº. 3, Jan/Dez 1997. p. 13-27.

NIKITIUK, Sônia. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo, SP: Cortez, 1996. (Questões de nossa época, v. 53). 93 p.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p. 7-28, dez.1993.

OLIVEIRA, Margarida M. D. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de história. Tese (Doutorado em História) Recife/Pe: UFPE, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Regional e transformação social. In. **República em Migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: ANPUH, Marco Zero. 1990. p. 67-79.

PERROT, Michelle. A força da memória e da pesquisa histórica. Entrevista. **Projeto História**. São Paulo: EDUC/PUC. n. 17, p. 351-360. nov. 1998. (Número temático: Trabalhos da Memória).

PROENÇA, Maria Cândida. Ensinar/Aprender História: questões de didática aplicada. Coimbra: Livros Horizonte. 1990.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUEZ, Janete L. (Coord.). **Atlas Escolar da Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: Grafset, 2002

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SAHLINS, Marsahall David. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990. Coleção Antropologia Social.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 9, nº 19, set.89/fev.90. 1990. p 219-243.

SANTOS, Milton. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1978.

_____. **Por uma geografia nova**. Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2002

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História: construindo a relação conteúdo-método no ensino de história no ensino médio. In. KUENZER. Acácia (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem o trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-230.

SEFFNER, Fernando & BALDISSERA, José Alberto (Orgs.). **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. 308 p.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In BURKE, P. (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVA, Marcos A. A vida e cemitério dos vivos. In SILVA, Marcos A (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982. p. 15-24.

_____. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. (Coord.). República em migalhas: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero. 1990.

SILVA. Teresa Roserley Neubauer. Currículo para as áreas rurais – opção necessária. In **Caderno Cedes**. Currículos e Programas: como vê-los hoje? nº. 13. São Paulo: Papirus, 1991. p. 64-72.

SILVEIRA. Rosa M. Godoy. **O regionalismo nordestino**: existência e consciência da desigualdade regional. São Paulo: Moderna, 1984.

_____. **O Nordeste e a questão regional**. In. Encontro Paraibano de História. João Pessoa, junho de 1985.

_____. Recuperar a memória, fazer a história. In. **Debates Regionais III**. Fazer História: (des)construção e (in)certeza. João Pessoa: NDIHR, 1996. p. 8-16.

_____. Região e História: questão de método. In: **República em Migalhas. História Regional e Local**. São Paulo: Marco Zero. 1990. p.18-42.

SOARES, André Luis Ramos. (Org.) **Educação patrimonial**: relatos de experiências. Santa Maria/RS: Ed. UFSM: 2003.

SOIHET, Rachel. et al. **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2005

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Humanitas, vol. 18, n. 36, 1998. p. 15-38.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

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

_____. História oral e contemporaneidade. In. *Revista da Associação Brasileira de História Oral*. nº 5. São Paulo: Gandalf. 2002. p. 47-63.

VAINFAS, Ronaldo. Micro-história. **Os Protagonistas Anônimos da História**. Rio de Janeiro: Campus. 2002.

ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino de História e a Construção da Identidade**. Centro de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: Secretaria de Educação. 1993.

ZARTH, Paulo Afonso. (Org.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Unijuí, 2004.

Documentais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 5.692/71** – Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. MEC. Brasília, 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei nº 9.394/69** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação. Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. **Logos II**: registro de uma experiência. Brasília: CETEB, 1984.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 1º e 2ª Ciclos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 1º e 2ª Ciclos: História. Brasília: MEC, 1998b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 3º e 4ª Ciclos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 3º e 4ª Ciclos: História. Brasília: MEC, 1998d.

CAVALCANTI, Maria Helena P. et al. **Uma História de Cabedelo**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1996a.

_____. et al. **Uma História de Pedras de Fogo**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1993b.

_____. et al. **Uma História do Conde**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB. 1996b.

_____. et al. **Uma História do Ingá**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1993a.

FIUZA, Alexandre Felipe. et al. **Uma História de Areia**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

FUNDAÇÃO IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Paraibanos**. Rio de Janeiro: 1988.

NEVES, Joana. (Coord.) **História de Patos**. João Pessoa: Grafset. 1985. Uma Co-Edição da Comissão do IV Centenário, Prefeitura Municipal de Patos e NDIHR.

PARAÍBA. (Estado) **Decreto nº 12.683** de 29 de setembro de 1988. Dispõe sobre a criação e funcionamento do Instituto de Desenvolvimento Estadual e Municipal do Estado da Paraíba. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DA PARAÍBA. Art. 1º. Paraíba, 1988.

PARAÍBA (Estado). Gabinete de Planejamento do Estado da Paraíba. **Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos**. João Pessoa, 1989. Mimeografado.

_____. (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Paraíba **Documento de distribuição de carga horária do curso de Magistério/Ensino Médio**. Coordenadoria de Apoio Técnico-Pedagógico de 2º. Grau. João Pessoa, 1999.

_____. (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. **Documento Educação Básica: Programa Curricular**. João Pessoa, 1998.

_____. (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Paraíba **História da Paraíba**. Apostila do Projeto LOGOS II, nº 01, série 09. João Pessoa: Edição do Governo do Estado da Paraíba. 1995. Mimeografado.

_____. (Estado). Secretaria de Educação do Estado da Paraíba **História da Paraíba**. Apostila do Projeto LOGOS II, nº 02, série 09. João Pessoa: Edição do Governo do Estado da Paraíba. 1995. Mimeografado.

UFPB. NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL. **Relatório de Atividades Desenvolvidas da Capacitação Intensiva dos Professores do Conde**. João Pessoa: UFPB. 1998. (Digitado).

Normativas

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR10520 (2002), NBR 6023 (2002), NBR 6024 (2003), NBR 6027 (2003), NBR 14724 (2005). Rio de Janeiro.

Fílmica

Uma Cidade sem Passado. Direção e Roteiro: Michael Verhoeven.
Alemanha, 1989. Cores, 92 min. GLOBO Vídeo, 1989. VHS **SOBRE A
AUTORA**

SOBRE A AUTORA

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo possui graduação em Licenciatura Plena em História (UFPB), Especialização em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo (UFPB), Mestrado em Educação (UFPB) e Doutorado em Educação (UFRN). Foi professora no Ensino Fundamental e Médio e, desde 1993, é docente no Departamento de Metodologia da Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba. É professora vinculada ao Programa de Pós Graduação em História (CCHLA) na mesma instituição e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (GEPEH). Leciona e desenvolve estudos e pesquisas em: Ensino de História; História Local; História da Paraíba; Metodologia da Pesquisa e do Ensino; Educação de Jovens e Adultos; Educação em Direitos Humanos.

EU

Diagramado pela Editora da UFPB em 2015,
utilizando as fonte Cambria, Gotham e Helvetica.
Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa em papel
Supremo 250 g/m².

Prepare-se o leitor, especialmente se for professor e ainda mais se for professor de História, para uma jornada de leitura muito especial e importante. Este livro, originalmente a tese de doutoramento de Vilma de Lurdes Barbosa e Melo, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2005, que finalmente vem a lume, se tornará obra indispensável de sua biblioteca. daquelas que se precisa ler sempre que um novo desafio se coloca à sua atividade docente. E, como sabemos, desafios são cotidianos para quem está em sala de aula e encara a sua profissão com seriedade. Portanto, o que quero dizer é que este livro deverá ser lido e consultado com frequência. Parafraseando Marc Bloch que na sua *Apologia da História* afirmava que, caso não servisse para mais nada, a História serviria ao menos para divertir as pessoas, afirmo que, no que se refere ao trabalho que o leitor tem em mãos agora, se não servisse para mais nada (o que não é certamente o caso), serve para nos manter esperançosos e otimistas diante do caos em que parece estar perenemente imersa a situação da escola e do ensino de história local nos nossos tempos, em grande parte do nosso país. Ler esse livro é uma experiência semelhante àquela que temos quando assistimos a um filme que tem um roteiro de dificuldades e improbabilidades, mas que é tão bem feito, tão convincente, que temos certeza de que o final será feliz. Estou querendo dizer que Vilma, apesar de tudo o que discute e analisa com competência ao longo da sua obra, tem uma visão otimista da situação. É ou não é um alento? Depois de afirmarem o fim da História, o fim das utopias, o fim de qualquer esperança...

Regina Célia Gonçalves



9 788523 711016