



*Maria Luiza Fernandes
Raimundo Nonato Gomes dos Santos
Organizadores*

**Compartilhando experiências
do/no ensino de História: desafios e
possibilidades**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

REITOR

Jefferson Fernandes do Nascimento

VICE-REITOR

Américo Alves de Lyra Júnior

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Cássio Sanguini Sérgio
Edlauva Oliveira dos Santos
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Lourival Novais Néto
Luis Felipe Paes de Almeida
Madalena V. M. do C. Borges
Marisa Barbosa Araújo
Rileuda de Sena Rebouças
Silvana Túlio Fortes
Teresa Cristina E. dos Anjos
Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com
Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Compartilhando experiências do/no ensino de História: desafios e possibilidades

*Maria Luiza Fernandes
Raimundo Nonato Gomes dos Santos
Organizadores*



EDUFRR
Boa Vista - RR
2018

Copyright © 2018
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

Os capítulos são de responsabilidade dos autores

Diagramação e Projeto gráfico

Derick Lucas B. Figueiredo

Capa

Derick Lucas B. Figueiredo

Foto da Capa

Galvani Pereira de Lima

Galvani Pereira de Lima Júnior

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C737 Compartilhando experiências do/no ensino de História : desafios e possibilidades / Maria Luiza Fernandes, Raimundo Nonato Gomes dos Santos, Organizadores - Boa Vista : Editora da UFRR, 2018.

213 p. : il.

ISBN: 978-85-8288-182-8

1 - Educação especial. 2 - Ensino de história. 3 - Formação de professores. 4 - UFRR. Título. II - Fernandes, Maria Luiza. III - Santos, Raimundo Nonato Gomes dos.

CDU - 371.13(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

8

Apresentação

Maria Luiza Fernandes
Raimundo Nonato Gomes dos Santos

14

História da Educação Especial em Roraima: desafios do percurso de constituição de uma pesquisadora

Maria Edith Romano Siems-Marcondes

52

O ensino de história africana nas escolas de ensino básico

Kézia Wandressa da C. Lima

63

Questões de gênero na educação: fragmentos de representações docentes

Raimunda Gomes da Silva
Euriene Guerra

85

Quero ser professor, essa foi a minha escolha profissional, seguida da minha trajetória docente na escola pública roraimense

Benone Costa Filho

99

**O Ensino de História no Ensino Superior:
vivência na UFRR**

Reginaldo Gomes de Oliveira

119

**Experiências no ensino de História:
elementos para uma sistematização**

André Augusto da Fonseca

135

O currículo de história no ensino básico

Maria Luiza Fernandes

148

**O perigo do ensino de história único:
reflexões sobre os desafios de estudar e
ensinar história na atualidade**

Carla Monteiro de Souza

163

**História e ensino de história: desafios e
perspectivas na contemporaneidade**

Raimundo Nonato Gomes dos Santos

Apresentação

Maria Luiza Fernandes

Raimundo Nonato Gomes dos Santos

Eis aqui reunido um pouco do que aconteceu no *I Encontro dos(as) Professores(as) de História de Roraima: Compartilhando experiências do/no ensino de História: desafios e possibilidades*. O Encontro, ocorrido entre os dias 29 de maio e 02 de junho de 2017 na UFRR, foi uma iniciativa do Programa de Extensão “*Compartilhando saberes: História, ensino, pesquisa e extensão*” do Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Roraima (NUDOCHIS), e teve por objetivo aproximar professores(as), pesquisadores(as) e estudantes de História em Roraima.

Foi o primeiro de, esperamos, uma série de eventos com uma periodicidade perene, tendo em vista a importância da discussão e dos objetivos do Programa de Extensão que está a frente, qual seja, o de “desenvolver ações que fomentem o diálogo, a troca de saberes e experiências, e promover a produção e circulação de materiais didáticos entre professores/as, estudantes e demais pessoas interessadas no campo do ensino e da pesquisa em história”. Criado a quase trinta anos, o Curso de História da UFRR carecia a muito dessa interação com os(as) professores(as) da rede básica de ensino, já iniciada em outras frentes como os Encontros de História e o PIBID. No entanto, necessitava-se de uma ação mais constante, cotidiana, abrangente, que estreitasse o diálogo

com nossos(as) egressos(as) e demais professores(as) que atuam nas redes pública e privada do estado de Roraima. O Programa de Extensão: “Compartilhando Saberes” está, dessa forma, cumprindo com esse propósito ao promover diversas ações em benefício de uma parceria entre universidade e escolas.

Dentre essas ações destaca-se o I Encontro que contou com a participação de professores(as) e alunos(as) do Curso de História da UFRR e da Universidade Estadual de Roraima, UERR, de uma parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Roraima, incluído o Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima (CEFOR/SEED-RR) em que seus(as) professores(as) participaram ativamente como organizadores(as), palestrantes, componentes de mesas, apresentadores(as) de trabalhos, ministrantes de minicursos, além de ouvintes e alunos(as) de minicursos.

Tomando como premissa a necessidade de uma maior interação frente as complexidades de nossa época e os desafios cotidianamente apresentados aos(as) professores(as), o diálogo é uma ferramenta de grande importância para as tentativas conjuntas de soluções aos imensos problemas que se colocam na prática docente, sobretudo em momentos como o que estamos vivenciando, onde questões como “doutrinação” e “ideologização” começaram a fazer parte do vocabulário corrente, apontando para o cerceamento de liberdade na docência e culminando com propostas como Escola Sem Partido e militarização de escolas.

Torna-se, então, impreterível a discussão sobre uma miríade de interrogações que perpassam a vida dos(as) professores(as), seja nas universidades, seja nas escolas. E, assim como os objetivos do Programa de Extensão citado apontam, entre outros, o de “reunir docentes, discentes e pessoas interessadas no campo de educação, ensino e pesquisa em História”, a primeira mesa teve a participação da professora Maria Edith Romano Siems-Marcondes, que apresentou seu “percurso de apropriação das ferramentas utilizadas na historiografia e sua trajetória até a delimitação de um referencial teórico metodológico e dos procedimentos de pesquisa que nortearam o esforço de compreensão da trajetória histórica da educação especial em Roraima”, no trabalho intitulado *História da Educação Especial em Roraima: desafios do percurso de constituição de uma pesquisadora*.

Assim, ao reunirmos essas pessoas que em comum têm o ofício da docência, em especial a docência em História, algumas questões em consonância com o Programa passaram a ser abordadas. Uma delas diz respeito ao objetivo de “traçar um perfil das atuais condições do ensino de História em Roraima” bem como a de “proporcionar espaço para discussões sobre a promoção e inclusão da história indígena e africana na educação básica e no ensino superior” e de “fomentar debates sobre as diversidades e diferenças em direção à afirmação das identidades culturais e sociais (gênero, indígenas, negros, pobres, classe, geração)”.

Podemos dizer que os trabalhos de Kézia Wandressa da C. Lima, *O ensino de história africana nas escolas de*

ensino básico, e o das professoras Raimunda Gomes da Silva e Eurieni Guerra, *Questões de gênero na educação: fragmentos de representações docentes*, apontam nessa direção. O primeiro texto, de Kézia Lima, tem como proposta apresentar “uma reflexão sobre como a Universidade tem lidado com a obrigatoriedade de se ensinar história afro-brasileira e indígena, refletir os problemas de não se levar para sala de aula o ensino de história afro-brasileira e de que maneira podemos articular para implementar esse ensino”. O segundo, das professoras Raimunda Gomes da Silva e Eurieni Guerra, busca “analisar as representações de gênero e como estas representações suscitam no fazer da prática docente na sala de aula”.

No que diz respeito a outro objetivo do Projeto, o de “compartilhar experiências de ensino de História entre os professores e alunos da educação básica e do ensino superior”, temos os trabalhos do professor Benone Costa Filho, *Quero ser professor, essa foi a minha escolha profissional, seguida da minha trajetória docente na escola pública roraimense*, do professor Reginaldo Gomes de Oliveira, *O Ensino de História no Ensino Superior: vivência na UFRR*, e do professor André Augusto da Fonseca, *Experiências no ensino de História: elementos para uma sistematização*. O professor Benone Costa Filho apresenta sua própria trajetória sobre sua “escolha e formação docente, seguida de um relato do que venho fazendo como professor da rede pública estadual de ensino roraimense desde 1991”. Na sequência, o professor Reginaldo Oliveira traz suas reflexões sobre as “ferramentas

teórico-metodológicas que possam aproximar as práticas pedagógicas dos docentes do ensino de História no ensino superior com as práticas desenvolvidas pelos docentes de História no ensino fundamental e médio”. Fechando este bloco, o professor André Fonseca nos apresenta “algumas proposições consensuais na literatura especializada para analisar algumas das práticas encontradas nas escolas na pesquisa em estágio”.

Por fim, visando “possibilitar espaços de diálogos entre docentes da comunidade acadêmica e da educação básica no campo de ensino/aprendizagem e pesquisa em História”, outro objetivo do “Compartilhando saberes”, apresentamos as exposições da professora Maria Luiza Fernandes, *O currículo de história no ensino básico*, da professora Carla Monteiro de Souza, *O perigo do ensino de história único: reflexões sobre os desafios de estudar e ensinar história na atualidade* e o do professor Raimundo Nonato Gomes dos Santos, *História e ensino de história: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. A professora Maria Luiza Fernandes organizou sua apresentação traçando “um percurso do currículo ao longo do tempo, tentando apontar as mudanças ocorridas e as relações entre o currículo e uma certa visão de história, bem como as relações de poder que permeiam tal prática”. A professora Carla Monteiro de Souza exprime uma “reflexão livre acerca dos desafios colocados aos professores/as de História na atualidade. Partindo de uma leitura do vídeo ‘O perigo da história única’, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (...)

apresenta alguns elementos e questionamentos - para que discutamos alguns problemas estruturais do ensino de História, notadamente a questão dos distanciamentos entre a história ensinada e a vida". Para fecharmos, tivemos a apresentação do professor Raimundo Nonato Santos que partiu da seguinte indagação, "qual a finalidade da educação, mais especificamente a escolar, e que espaço esta deve preencher na constituição da sociedade atual. Trata-se, portanto, de pensar, a partir de contextos sociais e historiográficos, o lugar da instituição escolar e de seus agentes, em especial, do professor de história e do ensino da história na sociedade contemporânea".

Com isso, esperamos realmente "Compartilhar Saberes" e estreitar o diálogo, por vezes tão distante, entre as universidades, nesse caso a UFRR e a UERR, e a rede básica de ensino, esperando que novos Encontros se realizem bem como possamos divulgar seus resultados, como o que ora fazemos nessa publicação.

História da Educação Especial em Roraima: desafios do percurso de constituição de uma pesquisadora

*Maria Edith Romano Siems-Marcondes
(Doutora em Educação Especial - UFRR)*

Introdução

A realização de um encontro de professores de História de Roraima com o objetivo de refletir sobre os desafios e possibilidades envolvidas no/do ensino de História, trouxe-nos um importante momento de reflexão sobre os processos de prática pedagógica envolvidas no cotidiano dos docentes que se dedicam ao ensino da área.

Sob outra ótica, há também a perspectiva de se trazer à tona o fato de termos ainda um significativo percurso no aprofundamento de estudos e pesquisas sobre os processos históricos ocorridos em Roraima, em especial no tocante à história dos processos educativos aqui desenvolvidos. Nesse sentido, ao ser convidada a participar desse momento, desafiei-me a relatar o percurso que tracei no sentido de constituir-me como pesquisadora do campo da história da educação especial em Roraima, e o processo de estabelecimento de referenciais teórico-metodológicos que me nortearam.

Este texto, parte constituinte da tese de doutoramento “Educação Especial em Roraima: história, política e memória”, aqui destaca os desafios e as escolhas realizadas na construção de um trabalho de pesquisa, temporariamente construído, mas sempre em reformulação.

História da Educação Especial em Roraima: desafios de um percurso

Realizar uma pesquisa que assume como problemática a constituição histórica da Educação Especial no estado de Roraima é um desafio ao qual me propus com o conforto de atuar como professora neste estado, situado no extremo norte brasileiro, desde o início da década de 1990.

Como outros pesquisadores que desenvolvem estudos na área da História da Educação no Brasil, ao iniciar esse trabalho, não tinha tradição acadêmica no campo da História, mas formação em Pedagogia com estudos específicos em Educação Especial e em formação de professores para atuação em contexto de diversidade, o que, como afirma Tambara (2006, p. 86), poderá coadunar-se com os “novos olhares [que] estão contribuindo para a construção de um caráter híbrido no âmbito da História da Educação”. No caso específico da Educação Especial, Rafante (2011, p. 11) destaca que, “a História da Educação Especial tem sido elaborada por profissionais que atuam nessa área”.

Neste sentido, empreender estudos exploratórios do universo da historiografia foi fundamental, levando a sistematizar elementos essenciais que direcionaram algumas opções teórico-metodológicas para este trabalho. Algumas compreensões básicas sobre a área que fui me apropriando serão explicitadas nos próximos parágrafos. Certamente são elementos chave e básicos para historiadores de ofício, mas que para mim, como educadora, mostraram-se reveladores.

Os estudos históricos vêm sofrendo o impacto das discussões vivenciadas pela produção científica no campo das ciências humanas de maneira geral, pautado por reflexões sobre o sentido da produção científica, seus impactos sociais e configurações teórico-metodológicas.

Na perspectiva dos estudos históricos, várias são as discussões vivenciadas. Originalmente, o processo de escrita da história se desafiava a recuperar e descrever fatos e acontecimentos, tendo como fontes de pesquisa válida, documentos oficiais, que levassem à pretensa ‘reconstrução’ de ‘verdades históricas’. Um esforço em busca de causas e motivações do passado que, como se concebia inicialmente, conduziriam à compreensão das causas das ocorrências do momento presente.

Em contraposição a este movimento, em meados do século XX, outras formas de “fazer história” emergem. Galvão e Lopes (2010, p. 32) indicam que: “nas últimas décadas, três grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da história da educação, contribuindo para renová-lo: a história cultural, a história social e a micro-história”. Dentre eles destacam a História Cultural, parte do movimento que se convencionou denominar Nova História e que busca: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17).

No entendimento de Gouvêa (2007, p. 42), “a Nova História, no resgate de fontes e de sujeitos habitualmente desconsiderados, permitiu recuperar os discursos e

práticas de mulheres, jovens, de pobres, escravos e outros sujeitos historicamente ‘excluídos’.”

Outra escola que se destaca é a da chamada História Social, influenciada pela ‘Escola dos Analles’, na qual se destaca a “história de sujeitos coletivos, de identidades sociais”. Sintetizando este movimento, Vieira (2007, p.11), assim se refere:

O movimento de crítica epistemológica à história tradicional, metódica, diplomática, historicista e ou positivista – entre outras denominações, precisa ou imprecisamente, aplicadas – contou com diversos protagonistas nas tradições historiográficas do século XIX. O movimento de *Analles*, a História Social do Trabalho inglesa, a *New History* americana e, mais recentemente, a História Intelectual e a chamada Nova História Cultural representa, guardadas as suas especificidades, momentos desse processo de crítica à escrita presente na História Política do século XX que – na Alemanha, na França, na Inglaterra ou no Brasil – instituiu suas autoridades, suas obras canônicas e seus lugares próprios de enunciação.

Outro tema que emerge no trabalho de vários autores, é um debate reincidente que se estabelece entre as perspectivas de uma macro-história, contraposta à micro-história. Na lógica da macro-história, Revel (2010, p. 434) analisando textos históricos produzidos na década de 1990, destaca nestes estudos o fato de reivindicarem “a necessidade de levar em conta os fenômenos maciços, as longas durações, os espaços vastos”.

A micro-história traz como lógica a redução da escala de observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental. O foco se desloca para a análise de trajetórias individuais

ou familiares de pessoas que vivenciaram fenômenos sociais específicos. Segundo Revel (2010, p. 435) “esse tipo de abordagem seria suscetível de restituir uma parte ignorada ou escondida da existência social”. No entender de Galvão e Lopes (2010, p. 36) referindo-se a estudos no âmbito da história da educação na perspectiva da micro-história:

São profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu... Enxergar o outro continua exigindo um grande esforço, principalmente para os que não ocupam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história.

Em termos metodológicos, Mendonça (2009, p. 27 a 31) analisando aspectos desta trajetória, indica que, para os afiliados da escola histórica que define como “metódica”, “a atividade do historiador se decompunha em algumas etapas hierarquizadas, consistindo a principal delas, em reunir documentos que embasassem seu relato de ‘verdade’”. Como segundo movimento no campo da historiografia, a escola dos *Annales*, surgida na França, em meados do século XX, tem, no relato desta mesma autora, como sua “principal arma de combate, a metodologia, já que somente a partir da pluralidade de métodos se conseguiria superar a ‘escola histórica’”.

Crítica esta escola historiográfica por sua ênfase nos aspectos metodológicos da pesquisa histórica, como se esta “produção fosse descolada da ação política em seu sentido mais amplo” e a realização de uma “ciência pouco atenta à extrema complexidade das sociedades em

suas determinações históricas concretas”. Para Mendonça (2009) a resposta a estas fragilidades estaria posta pela pesquisa histórica que tomasse como referencial teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético.

Castanho (2010) ao revisitar os principais textos de Marx em que são abordados aspectos relativos à concepção de história, retoma pontos fundamentais explicitados nos escritos produzidos por Marx, indicando alguns limites que foram postos, não pelo autor, mas por estudiosos que, ao longo do tempo apropriaram-se por vezes, superficialmente, desses conceitos. Refletindo sobre o predomínio dos estudos que destacam na base econômica o caminho essencial de compreensão da realidade, Castanho (2010, p. 07) aponta que:

Em toda a obra de Marx, tanto na juvenil, quanto na da maturidade, prepondera a categoria da totalidade. A sociedade é sempre vista como um conjunto de determinações que se amarram, que se atam apertadamente, sendo impossível dizer que o particular econômico prepondera sobre as relações sociais, por exemplo, ou que estas agem antes do ordenamento jurídico. O certo, em Marx, no conjunto de sua obra, é que todas essas dimensões interagem, fazendo emergir uma categoria fundamental em toda sua análise histórica: a da mediação. Nenhuma das dimensões da totalidade age diretamente, ou isoladamente, sobre outra, mas sempre com a mediação de uma terceira. Dessa sorte, Marx jamais foi um determinista, menos ainda um economicista, mas sempre um relacionista, para quem a totalidade resulta da síntese de múltiplas determinações, diante de um leque de mediações.

Com base nesta análise, Castanho (2010, p. 08) conclui que o materialismo histórico é “a integração das múltiplas

determinações do real, com base na produção material da existência”. Reportando-se ainda a esta questão do predomínio de interpretações que tocam nos aspectos econômicos como explicativos e justificativos de relações as mais díspares, Thompson (2001, p. 257) traz à discussão o próprio sentido do termo economia e a relevância de que sua leitura considere o sentido etimológico nele contido ao tempo em que Marx desenvolveu os textos aos quais hoje temos acesso:

O problema da categoria “economia” levanta, novamente, questões adicionais. Todos pensamos saber o que queremos dizer com o termo, mas os historiadores não precisam do lembrete sobre sua evolução comparativamente recente. Mesmo assim, na Inglaterra setecentista, “*oeconomy*” podia ser utilizado para denominar a regulação e o ajuste de todos os assuntos de uma casa (e, analogamente, de um Estado), sem particularmente se referir àqueles temas materiais e financeiros hoje designadores do “econômico”. Se nos voltarmos para a história britânica antiga, ou para outras sociedades em vários estágios distintos de desenvolvimento, descobriremos que “economia”, na sua acepção moderna, é uma idéia para a qual não existe uma palavra e que não dispõe de um conceito correspondente preciso. A religião e os imperativos morais permanecem inextricavelmente imbricados com as necessidades econômicas. Uma das ofensas contra a humanidade implicadas pela sociedade de mercado plenamente desenvolvido, e por sua ideologia, tem sido, exatamente, a de definir todas as relações sociais coercitivas como “econômicas” e de substituir elos afetivos pelos mais impessoais (mas não menos compulsórios) elos do dinheiro.

Retomaremos, em outro momento, a importância dada por Thompson aos aspectos afetivos e pessoais

que o autor aqui indica, mas o encontro com esse aprofundamento de leituras pautadas no materialismo histórico-dialético, deslocando as fragilidades a ele atribuídas para as *interpretações* construídas sobre esse campo teórico e não para sua essência, nos mostraram ser este um caminho válido a seguir.

No conjunto de objetos aos quais se podem dedicar os estudos da História, a História da Educação se destaca como um campo temático, embora não se estabeleça como uma especialização desta. Segundo Fonseca (2008, p. 56), a História da Educação “obedece às tendências gerais da historiografia quanto aos procedimentos da investigação ao trato com as fontes, à análise e à interpretação”. Como campo temático no âmbito de uma ciência consolidada, segue as tendências encontradas na historiografia mundial. Neste sentido, Fonseca (2008, p. 59), relacionando a trajetória de produção da historiografia da educação à historiografia em geral, aponta que,

em suas origens, a História da Educação alimentou-se da tradição historiográfica positivista e da História das Ideias, passando posteriormente por um momento de afinidade com o marxismo, estando hoje cada vez mais próxima da Nova História. A História Cultural, hoje hegemônica academicamente, não deixaria de exercer sua força sobre a investigação em História da Educação.

Tendo sua origem como disciplina escolar, constituída por um conjunto de saberes com função instrumental na formação de pedagogos e de professores, a História da Educação antecede a constituição de processos sistemáticos de pesquisa na área.

No Brasil, especificamente, a História da Educação surge como disciplina em cursos de formação de professores¹, vindo a estabelecer-se como campo de pesquisa em programas de pós-graduação apenas na década de 1960. Para os efeitos deste trabalho, no entanto, assumimos a concepção posta por Veiga (2008, p. 19):

A história da educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros. Neste sentido, também se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como objetos da história cultural, política, econômica e social.

É a partir desta concepção ampliada dos processos vinculados à educação, que buscamos realizar nosso trabalho, entendendo a amplitude de processos e implicações que aqui se estabelecem. Os prazos temporais, as condições de acesso a materiais, dentre outros fatores, estabelecem limitações que definiram os eixos nos quais nos fixamos e que serão, à frente, melhor explicitados.

¹ A disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores restringe-se hoje, basicamente, à formação oferecida nos cursos de Pedagogia, ausente da estrutura curricular em parte significativa dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, com evidentes prejuízos à formação do professor das áreas específicas. No caso da UFRR particularmente, a disciplina História da Educação não faz parte da estrutura curricular de nenhum dos cursos de licenciatura, com exceção apenas do curso de Pedagogia.

Fundamentos teórico-metodológicos

Entendemos que a definição de um referencial teórico-metodológico de pesquisa está direta e intrinsecamente relacionada à concepção de homem, de sociedade e, no caso da pesquisa educacional, da concepção de educação do próprio pesquisador. Entendemos ainda, que os procedimentos metodológicos a serem adotados para a construção dos dados de pesquisa, devem ser articulados com o referencial teórico adotado, de forma a possibilitar que a pesquisa realizada mantenha uma coerência interna que favoreça sua qualidade e profundidade. Assumimos aqui o destaque dado por Sánchez Gamboa (1998, p. 25) quando este afirma que “diferentes concepções da realidade determinam diferentes métodos”².

Neste sentido, consideramos fundamental articular ao método de pesquisa, que pretendíamos utilizar em nosso estudo sobre a história da educação especial em Roraima, a matriz teórica, que aqui é entendida como o referencial que possibilita compreender os resultados encontrados e integrar os conhecimentos parciais obtidos com a pesquisa.

Em nosso caso específico, assumimos em trabalhos anteriores (SIEMS, 2008, p.36) a concepção do “homem como uma totalidade concreta que se encontra em constante processo de construção, em perspectiva dialética, onde o homem ao tempo em que, através da atividade, constrói o mundo, é ao mesmo tempo, reconstruído

² “diferentes concepciones de la realidad determinan diferentes métodos” (tradução livre).

ininterruptamente”. Neste sentido, o estudo histórico que aqui apresentamos está pautado nas concepções do materialismo histórico-dialético, entendido por Frigotto (1989, p.73), como:

Uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Em termos de perspectivas de compreensão da historicidade do fenômeno educativo, afinamo-nos a Saviani (2006, p. 08) quando este nos aponta a necessidade de fugirmos da “diretriz positivista de descrição fiel dos fatos [...] arraigada no senso comum da história como narrativa, aí entendida como descrição dos fatos, isto é, dos acontecimentos passados”. O intuito é de investigar o fenômeno proposto em sua perspectiva histórica, como instrumento de ampliação da compreensão de seus processos constitutivos e possibilidades de transformação.

Com foco no mapeamento histórico das ações e políticas de Educação Especial no Estado de Roraima e sua articulação com as políticas nacionais da área, destacamos processos ligados à constituição do sistema educacional de atendimento especializado para pessoas com deficiência. Tal discussão partiu da ânsia de compreender com maior clareza os fenômenos educativos vivenciados no extremo norte do Brasil, a partir da conjuntura histórica de sua constituição e nos deu, desde o início, indicativos de que, ao longo do processo de pesquisa, iríamos nos deparar com

o cenário ao qual Frigotto (1989, p. 75) se refere como uma “trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” .

A opção por desenvolver esta pesquisa dentro dos pressupostos do materialismo histórico-dialético nos colocou, no entanto, a necessidade de adoção de uma postura cuidadosa, já salientada por outros autores que pesquisam a historiografia da educação brasileira.

Barreira (1995) destaca a predominância de estudos que tomam a perspectiva marxista como base, embora o autor, ao analisá-las em maior profundidade, indique ‘desvios’ em relação às concepções originais de Marx.

Galvão e Lopes (2010, p. 28 – 31) destacam que a influência marxista no campo da educação esteve significativamente presente em nossa produção historiográfica, em especial nas décadas de 1970 e 1980, com a predominância de autores como Althusser e Gramsci. Destacam como uma das contribuições desse processo, neste período, o de “situar a educação em relação a aspectos econômicos, sociais e políticos das sociedades”, trazendo, aos estudos históricos, o protagonismo dos grupos sociais e não mais apenas o registro de ações de indivíduos que pautava os estudos históricos de matriz positivista. Alertam, no entanto, para o fato de que:

Muitos desses trabalhos incorporaram o marxismo de maneira apressada e pouco profunda. Isso porque quase nunca se baseavam nos escritos do próprio Marx, mas em leituras de segunda, terceira, quarta, quinta mão. Com isso tais estudos acabavam por apenas justapor o fenômeno educativo ao que ocorria em cada sociedade ou período estudado, do ponto

de vista econômico. [...] Em nome do “contexto” que se tornou o primado dessas produções, pouco se conhecia a respeito do objeto: os aspectos econômicos e políticos de uma época serviam para explicar (quase) tudo que se referia à educação. Esta era, em geral, considerada bipartida: de um lado, a educação das elites dominantes; de outro, a das camadas populares. O binômio dominador-dominado era capaz de explicar tudo e, mesmo que tenha feito algumas temáticas avançarem, o fez simplificando as complexas relações entre classes, gêneros, gerações e raças-etnias. (GALVÃO E LOPES, 2010, p. 29 - 30)

No âmbito da Educação Especial, as concepções de homem e de mundo que transpassam as relações sociais e culturais entre os grupos humanos e as pessoas são determinantes da trajetória conflitante e contraditória das políticas educacionais adotadas, e certamente são atravessadas por descontinuidades, retrocessos, ambiguidades e contradições que não poderão ser ignorados.

Entendemos ser este movimento parte de um processo histórico de amadurecimento do próprio meio acadêmico e da produção historiográfica brasileira, que nos servem de alerta em busca de meios de superação dessas possíveis “ciladas” na construção de nosso trabalho de pesquisa.

Em termos metodológicos, recordamos um pressuposto vigotskiano que coloca como exigência do método dialético, que estudar alguma coisa do ponto de vista histórico significa estudá-la em seu processo de mudança (Vigotski, 1998), sem dúvida um desafio ao qual buscamos, como pesquisadores, permanecer alertas, em especial pela proximidade temporal do estudo que aqui

realizamos e sua proximidade com a atualidade. Neste sentido, os documentos do cotidiano articulados aos relatos dos entrevistados que se constituíram em nossas fontes de investigação em muito contribuíram em nosso intuito de compreensão dos processos historicamente vivenciados.

Como já demarcado pelos pesquisadores da História da Educação Especial no Brasil que nos antecederam, muitos são os avanços vivenciados na trajetória brasileira da educação de pessoas consideradas ‘excepcionais’, com ‘necessidades educativas especiais’ ou ‘com deficiências’ (terminologias que acompanham o desenvolvimento da área)³. Os embates, contradições, avanços e retrocessos, no entanto, são uma marca expressiva desta trajetória, vivenciada no cotidiano dos que nela atuam.

Concebemos que, além de determinada pelas condições materiais de produção da sociedade, a relação das pessoas tidas como sujeitos da educação especial, é atravessada pelas relações culturalmente estabelecidas pelos grupos sociais com a diferença, elemento transpassado por aspectos complexos da vivência dos diferentes grupos sociais.

Em nosso empenho na busca da condição de estabelecer uma coerência entre a fundamentação teórico-metodológica de uma pesquisa em História da Educação – campo que se abria como desafio naquele momento –,

³ Para maior aprofundamento da questão da progressão da terminologia, consultar Bueno, 1991 e Jannuzzi, 2004. Em nossa perspectiva adotamos a lógica de adotar em nossas falas de análise e relato “pessoas com deficiência” e, manter a fidelidade a outras terminologias quando estas assim estiverem referenciadas nos documentos ou entrevistas.

com as nossas concepções no campo da Educação e da Educação Especial, fundada em nossas perspectivas de entendimento de homem-mundo-sociedade, deparamo-nos com Edward Palmer Thompson.

Alguns dos temas sobre os quais Thompson se debruçou nos pareceram extremamente fecundos para iluminar nosso objeto de interesse. Embora não haja perspectiva direta de diálogo temático entre os estudos de Thompson e a História da Educação Especial em si, os estudos teóricos que transpassam seus textos contribuíram em muito com nossas reflexões.

Dentre os temas tratados por Thompson, destacamos as concepções de *experiência*, as reflexões sobre as relações entre *costumes e legislação*, além das discussões quanto ao conceito de classe, apontando-a como elemento, em nosso entendimento, profundamente vinculado à definição identitária dos sujeitos e grupos sociais e que se dá no interior das relações sociais.

No decorrer do processo de estudos, outro tema que emergiu do trabalho de Thompson, nos auxiliando a refletir sobre nossos achados, foi a concepção apresentada por ele sobre sociedades concebidas como “patriarcais”, seus questionamentos e sua conceituação sobre o *paternalismo*, elemento de relato constante na forma como se dão as relações sociais e políticas em Roraima.

Estamos cientes de que, ao definir conceitos, Thompson o fez no tempo histórico em que desenvolveu seus estudos e, voltados para o entendimento da história da sociedade inglesa do século XVIII. Como ele

mesmo afirmava, trata-se de concepções válidas para a compreensão das relações *daquele* grupo social, *naquele* tempo. Inegável, no entanto, sua transcendência espaço-temporal e a possibilidade de abrir outro modo de olhar sobre a Educação Especial na sociedade roraimense do século XX. Não estabeleceremos neste artigo uma revisão expondo isoladamente estes conceitos em Thompson, já que não é o objetivo deste texto a realização de um tratado de releitura conceitual deste autor.

A História na perspectiva de seus atores

Historiador polêmico, controverso nos desdobramentos que dá à teorização sobre a história enquanto campo de pesquisa, Thompson envolveu-se em confrontos clássicos com autores que apresentavam concepções de história tradicionalmente afiliadas ao materialismo histórico-dialético, como o próprio Althusser e que, em sua análise, buscavam enquadrar o marxismo em uma lógica estruturalista, contrária inclusive à concepção dialética inerente aos textos do próprio Marx. Conforme destaca Silva (2001, p. 67): “A crítica de Thompson se dirige mais especificamente ao que ele chama de marxismo althusseriano ou tradição marxista stalinista, ao mesmo tempo em que reivindica outra tradição marxista”.

Nascido em Oxford, em 03 de fevereiro de 1924, filho de educadores que criticavam severamente o imperialismo inglês, e que atuaram ativamente como missionários na Índia, inicia sua formação por estudos literários, dedicando-se posteriormente à história. Seus estudos

são interrompidos durante a Segunda Guerra Mundial, quando, como soldado do exército inglês, luta na África do Norte, Áustria e Itália. Retornando da guerra, retoma seus estudos e, já filiado ao Partido Comunista inglês, inicia sua trajetória de militância.

Uma experiência que Thompson destaca em seu processo formativo, é a participação como voluntário na construção de uma ferrovia na Iugoslávia. Como relata Fénelon (1981, p. 84)

sobre esta experiência Thompson vai se referir com entusiasmo aos novos valores de um socialismo nascente, uma ética cooperativa e uma ênfase nas obrigações dos indivíduos para com seus vizinhos e com a sociedade, citando sempre os versos da canção popular dos voluntários, neste trabalho: “nós construímos a ferrovia e a ferrovia nos construiu”.

Atuando como educador em cursos noturnos para adultos trabalhadores, na Universidade Leeds, estabelece, ao lado de Raymond Williams e Richard Hoggart, reflexões sobre a natureza da pedagogia e suas relações com a cultura. Essa atuação oportuniza a ele valorizar a vivência e a experiência como elementos essenciais à realização de um trabalho didaticamente mais relevante.

Há relatos ainda de que sua obra mais conhecida *A Formação da Classe Operária Inglesa*, escrita nesse período, foi não só influenciada por essa experiência, quanto discutida, em diversos momentos, com estes alunos, também eles, em muitos casos, representantes do operariado inglês.

Ao longo de sua carreira, apresenta uma relação conflituosa com os meios acadêmicos, tendo vínculos

transitórios e parciais com Universidades diversas na Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960 e na década de 1970. Parte de sua produção é desenvolvida em momentos em que ele não apresentava vínculo formal institucional, recebendo, por vezes, apoios financeiros pontuais, vinculados a trabalhos específicos. Fénelon (1981, p. 84) destaca que “chama a atenção o fato de não ter jamais preparado uma obra especificamente para um grau acadêmico”.

Em 1946, cria um grupo de estudos dedicado à realização de pesquisas históricas em perspectiva marxista ao lado de nomes que viriam a apresentar destaque na área, como parte do campo que veio a ser conhecido como História Social Inglesa, em especial Eric Hobsbawm que posteriormente afirmaria: “A obra de Thompson aliou paixão e intelecto, os dons do poeta, do narrador, do analista”. (HOBBSAWN, 2001, p. 18).

Como intelectual, mesmo sem ter realizado trabalhos de pesquisa vinculados à busca de titulações acadêmicas, apresentou estudos expressivos relativos à História Social da Inglaterra em especial no tocante à formação da classe trabalhadora, às relações entre os costumes e as leis, e estudos do campo da análise literária. Como destacam Fortes, Negro e Fontes (2001, p. 31 -32).

A necessidade de compreensão histórica do desenvolvimento do capitalismo inglês numa perspectiva marxista tornou-se, assim, o elemento aglutinante das energias intelectuais desses jovens historiadores.[...] reconstruir historicamente o processo de desenvolvimento do capitalismo numa perspectiva marxista passava a ser, imperiosamente,

resgatar não apenas os antecedentes históricos que pudessem situar o PC como herdeiro de um longo passado de lutas populares, mas ainda o modo como essas lutas tinham contribuído efetivamente para as conquistas materiais e culturais do povo inglês, assim como a permanente ação repressiva das classes dominantes no sentido de alijar as maiorias populares da condução do processo histórico.

O destaque posto em sua produção como historiador é a de apontar uma “história vista de baixo”, olhando o mundo não a partir de um pensamento único constituído pela instância de poder de cada período, mas como a história de homens e mulheres reais, por vezes anônimos. Para ele, são estes seres que, com suas experiências, resistências e ações práticas, em muitos casos aparentemente passivas, constroem um fluxo histórico que não é marcado por uma evolução, mas entremeado por avanços, retrocessos, conflitos e contradições.

Sua trajetória como ativista político é fortemente afetada por sua ruptura com o partido comunista inglês, ocorrida em 1956. Sob o impacto das denúncias feitas por Kruchev sobre os crimes de Stalin, e com a invasão da Hungria pela União Soviética, Thompson e John Saville saem à frente, denunciando o atrelamento do Partido Comunista inglês ao Partido Comunista soviético, vindo a abandoná-lo em seguida. Sua militância, mesmo fora da instância formal partidária prossegue com alterações posteriores em seu foco de ação. Na década de 1980 prioriza a militância no movimento pacifista anti-nuclear.

No entender de Decca (1981, p. 117) “Thompson foi um militante político radicalíssimo que não tinha sua

arma numa organização, numa máquina política, nem nas armas, que ele abominava. Sua arma eram as palavras e por isso sempre existiu muita ironia em seus textos”.

Em busca de uma escrita que fosse coerente com o referencial teórico-metodológico adotado, um ponto fundamental foi refletir sobre quem seriam os “sujeitos” a serem ouvidos. Olhar “de baixo” a história da educação especial seria o que?

Rememorando os textos já lidos do campo da história da educação especial, nos damos conta de que sua reconstituição toma por base os documentos oficiais, a história das instituições de maior projeção e os dirigentes que se destacam com suas ações, elementos também presentes em nossa trajetória de pesquisa. Percebemos, no entanto, na leitura dos textos existentes, serem pouco presentes registros, na perspectiva histórica, das vivências dos professores, dos alunos egressos desses espaços e de seus familiares.

Optamos então por trilhar um caminho em que pudéssemos trazer a voz dos professores, dos técnicos, e de alguns pais de alunos que experienciaram as práticas realizadas nos serviços disponibilizados para a educação de pessoas com deficiência em Roraima, seja em espaços especializados, seja nos espaços de ensino regular que contaram com a presença, direta ou indireta de professores e demais profissionais especializados.

É este sentido da *experiência* dos sujeitos que entendemos poder ser de grande relevância a este trabalho e às reflexões relacionadas à trajetória histórica

que a Educação Especial vem tendo em nosso país. Como destaca Thompson (1981, p. 189):

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral.

Alertamos, entretanto, que ao assumir como perspectiva a necessidade de trazer à cena a voz desses atores não colocamos na lógica de desenvolver um trabalho no âmbito da História Oral, já que buscamos também tomar como contorno na construção dos retratos desses personagens, o cotejamento de informações que pudemos acessar em documentos oficiais e demais fontes de informação localizadas e que nos permitiram compreender a constituição histórica dos serviços em seu processo de estruturação, com suas dinâmicas, contradições, rupturas e permanências.

Tomamos como critério de seleção dos documentos utilizados em nossa pesquisa, aqueles que apresentassem mais claramente um painel das vivências cotidianas das instituições tidas como especializadas em educação especial do Estado de Roraima, sejam eles relatórios setoriais, atas de reunião, memorandos e ofícios, convites, planilhas e demais instrumentos produzidos no interior

das Unidades e Setores por técnicos e professores em atuação direta com os alunos e seus familiares.

Documentos de âmbito mais genérico como normativas legais, contratos e convênios, dentre outros dessa natureza sejam de âmbito local ou nacional, foram utilizados apenas na medida em que fossem fundamentais ao esclarecimento das experiências relatadas pelos entrevistados acerca do cotidiano escolar.

Trata-se de desafio que tem implicações éticas a serem consideradas, mas que realizamos cumprindo rigorosamente as determinações estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/1996, que normatiza os critérios éticos a serem observados na pesquisa com seres humanos, associadas às deliberações do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Roraima⁴.

Em termos de delimitação temporal, também algumas considerações precisam ser feitas. Há registros da existência de pessoas com deficiência já em textos de antropólogos que no início do século XX, realizaram viagens destinadas ao estudo da região. Também no processo de entrevistas com adultos que participaram, como alunos, das instituições escolares locais nos anos 1940/1950, há relatos da presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais e escolares.

Como nossa problemática de pesquisa, no entanto, refere-se ao processo de institucionalização de serviços de Educação Especial em Roraima, optamos por delimitar

⁴ Processo nº 111004 – CEP/UFRR aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR em 02 de dezembro de 2011.

como espaço temporal o período compreendido entre os anos iniciais da década de 1970, momento em que registramos os relatos das primeiras ações formalmente delimitadas como classes ou escolas destinadas à estruturação dos serviços e o ano de 2001 que marca importantes reformulações no campo da Educação Especial e da própria Educação brasileira. Na afirmação de Bueno (2004, p. 34) para a Educação Especial “o período privilegiado será a década de 1970, quando esta se constituiu efetivamente como subsistema educacional”. Também Jannuzzi (2006, p. 196) indica que “podemos colocar a década de 70 como um marco divisor da EE, porque até então ela esteve mais sujeita à sensibilidade das associações, principalmente filantrópicas”.

Em âmbito federal, em 1971, o Ministério da Educação e Cultura institui um grupo tarefa com a determinação de avaliar o estado da Educação Especial no país, assumindo esta área como prioritária no I Plano Setorial de Educação. A Lei 5692, de 1971, e o Parecer do Conselho Federal de Educação, 848/1971, enfatizam a necessidade de que sejam implantados serviços especializados junto aos sistemas de ensino, o que culminará na criação, por meio do Decreto 72.425, de 03 de julho de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão destinado à coordenação das ações da política educacional para os excepcionais, que passa a ter atuação destacada no campo, em especial nos Territórios Federais, caso de Roraima.

Nas três décadas seguintes, o processo de institucionalização da Educação Especial em Roraima

passará por fases distintas e que apresentam peculiaridades significativas em relação aos demais Estados brasileiros, já que seu desenvolvimento se dá no âmbito de ações governamentais públicas em caráter de início de processo e não de reformulação ou ajuste de situações já existentes como é o caso do modelo filantrópico em vigência em outros locais.

O ano de 2001 é marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação através da lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com metas a serem atingidas ao longo de dez anos e que, no tocante à educação especial, embora aponte a possibilidade de atendimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, destaca, entre suas metas, o fortalecimento das relações público-privado e de serviços especializados em áreas diversas.

O ano de 2001 é, ainda, o momento em que se dá a publicação da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 02 de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando entre suas indicações, a prioridade a ser dada para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, recomendando, entre outras coisas, que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela gestão e organização da educação especial.

Trata-se de um momento que demarca, em termos nacionais, um divisor de águas, trazendo, ao conjunto do país, o desafio de assumir a educação especial como modalidade educativa que faça parte da estrutura dos

órgãos de gestão educacional, tanto em âmbito estadual, quanto municipal e em que, maiores aproximações com as políticas do governo federal podem se estabelecer.

Em termos locais, verificamos a ocorrência também de períodos diferenciados a saber: do início dos anos 1970 a 1983, quando ocorrem as primeiras iniciativas de constituição de ações no campo da educação de pessoas com deficiência; de 1984 a 1990, em que se dá a institucionalização de serviços e sua fragmentação por áreas de deficiência; e de 1991 a 2001, em que a transformação do Território em Estado e a existência de espaços especializados específicos configura oscilações na constituição da identidade das instituições que por vezes são categorizadas como *escola* e em outros momentos como *centros* de atendimento especializado.

Na busca de elementos que possibilitassem compreender os processos desenvolvidos na educação especial em Roraima, ao longo do período entre os anos 1970 e 2001, construímos uma trajetória de pesquisa cujo percurso será descrito no próximo tópico.

O percurso da pesquisa

Desenvolver um processo de pesquisa de natureza histórica, mostrou ser um desafio bastante além do que inicialmente imaginamos. Em primeiro lugar, porque entendemos, já no início do processo de trabalho, que não haveria a possibilidade de alcançar a compreensão da problemática que nos inquietava, em seu processo de estruturação, privilegiando apenas um tipo de fonte

de pesquisa ou estabelecendo uma única forma de interrogação das fontes.

Dentre as múltiplas fontes de pesquisa que buscamos, destacamos as entrevistas com professores, técnicos e dirigentes do sistema de ensino e pais de alunos que utilizaram os serviços especializados de educação especial em Roraima, documentos de natureza administrativa, documentos de natureza pedagógica, instrumentos de normatização legal, como Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções e Portarias e referenciais bibliográficos diversos como teses, dissertações e livros de memórias produzidos por outros pesquisadores que nos antecederam.

O contato com essas fontes se deu de maneira não linear, havendo um intercalar entre o acesso a documentos, que suscitavam questões que vieram, por vezes, a ser elucidadas em entrevistas; e entrevistas que nos remetiam a outros documentos e questões, numa espiral que, em alguns momentos, aparentava ser inesgotável, e que talvez, efetivamente, o seja, exigindo a disciplina de estabelecimento arbitrário de um momento de “encerramento” do processo de coleta e organização de dados bem como do privilegiar os que nos causassem maior impacto, no movimento de seleção e opção por perspectivas próprias ao trabalho do historiador.

A seleção dos entrevistados foi sendo construída no diálogo com os profissionais em atuação na Divisão de Educação Especial na atualidade e em análise dos documentos já existentes. Alguns indivíduos eram quase que unanimemente referenciados pelos demais

colegas como pioneiros. Inicialmente quatro professoras apresentavam um volume maior de indicações. Sequencialmente, estas mesmas professoras trouxeram à tona os nomes de outras colegas ainda passíveis de serem localizadas e, a partir de seus relatos fomos sentindo a necessidade de estabelecer também contato com outros profissionais que demonstraram ter tido impacto significativo no processo de trabalho.

A análise dos documentos tomou em consideração que estes, por sua própria natureza, podem ter sido produzidos levando em consideração o fato de serem, em alguns casos, elementos que definiriam o acesso ou não à liberação de recursos financeiros, ou de cargos e benefícios, podendo, em determinadas situações, favorecer ou limitar vantagens político eleitorais. Essa mescla de interesses é potencialmente um motivador para a apresentação de discursos que mascaram ou apresentam informações distanciadas do fato concreto. Neste sentido, o cotejamento dos dados apontados nos documentos com os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, favoreceu uma ampliação da compreensão dos processos em sua totalidade.

É evidente que os relatos das entrevistas, não estão livres de apresentarem-se mesclados a interesses diversos, mas estamos nos pautando pelo alerta posto por Thompson, no tocante ao processo de “interrogação dos fatos” aqui pontuados na forma de documentos ou relatos: “antes que qualquer outra interrogação possa ter início, suas credenciais como fatos históricos devem ser examinadas:

como foram registrados? Com que finalidade? Podem ser confirmados por evidências adjacentes? E assim por diante” (THOMPSON, 1981, p.39). Sempre cientes de este ser um “aspecto básico do ofício de historiador”.

Havíamos projetado a realização de apenas um encontro com cada informante, no qual utilizaríamos um roteiro semelhante, guardadas as especificidades do lugar ocupado por cada um dos entrevistados. No entanto, em alguns casos, foi necessária a realização de um segundo processo de entrevista formal, ou de novas conversas informais, de forma a buscar, no acesso à memória dos entrevistados, maior clareza quanto à natureza de alguns documentos e /ou fatos relatados por outros entrevistados.

Nas entrevistas realizadas individualmente, foi solicitado a cada participante que retomasse sua própria trajetória de formação e, quando pertinente, articulasse essas memórias aos espaços e aos fatos ocorridos. Posteriormente, procurando manter ao máximo o desenvolvimento da entrevista em acordo com o fluxo de memória do entrevistado, solicitávamos o detalhamento quanto aos processos de implantação e desenvolvimento da educação especial, com foco na descrição dos espaços, personagens que o utilizavam e relações que ali se desenvolviam.

Estas entrevistas foram realizadas em espaços definidos em acordo com o interesse e disponibilidade do entrevistado. Os contatos iniciais foram, em sua maioria, feitos via telefone em que se informava os objetivos do contato e o que se pretendia tratar em uma conversa presencial. Ajustada a agenda e o local para o encontro

entre pesquisador e entrevistado, no primeiro encontro, o pesquisador informava os objetivos de seu trabalho e dava as informações básicas relativas ao andamento dos trabalhos, convidando o entrevistado a contribuir com sua experiência.

No ato de realização da entrevista, esclarecia-se o tratamento ético a ser dado aos dados coletados, apresentava-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para conhecimento e assinatura dos participantes e solicitava-se a autorização para a áudio gravação do diálogo que, após transcrito, foi novamente apresentado aos entrevistados para leitura e validação das informações prestadas, com os eventuais ajustes que estes considerassem relevante fazer.

Estamos cientes da seletividade da memória⁵ e, em vários momentos nos deparamos com relatos divergentes entre participantes ou incompatíveis com elementos concretos indicados por fontes documentais. Auxiliando na reflexão sobre a possível fragilidade desses dados, Castanho (2010, p. 73) nos tranquiliza ao recordar que:

A memória, especialmente a individual, não é a solução para todos os problemas historiográficos, como pretende uma certa visão fragmentária da história, muito ao gosto

⁵ “Cabe refletir aqui que a memória é, hoje, referência muito importante para a luta pelos direitos civis, é compreendida como atributo constituinte da cidadania, é valorizada na formação de identidades culturais dos diferentes grupos sociais. Há, nessa revitalização da memória, uma explícita positividade política e a percepção de que a memória é a atualização do passado, ao mesmo tempo que é a aceitação dos traços do passado no presente, da memória como sinônimo da vida” (KAUFMANN e MARTINS, 2009, p. 258 – 259).

pós-moderno. De qualquer forma, a memória é nutriente da história e merece a importância que se lhe dá na teoria da história contemporânea.

Entre os entrevistados que conosco compartilharam suas memórias, priorizamos os professores, técnicos que atuaram diretamente com os alunos, ex-alunos e pais de alunos egressos das instituições especializadas em educação especial, por entender que estes, com sua vivência do cotidiano dos serviços, são os elementos centrais que nos oportunizariam um olhar “de baixo”, sobre o processo de desenvolvimento das instituições. Isso não invalidou, no entanto, os contatos obtidos com os dirigentes dos sistemas – Secretários de Estado ou Diretores de Divisão, por exemplo, que também foram ouvidos, quando possível.

Estamos aqui lidando com as especificidades de um grupo social que se identifica pela vivência com a deficiência e, como salientam Kaufmann e Martins, (2009, p. 259) “memória e poder estão intrinsecamente associados nas questões de identidade dos grupos sociais.” Além disso, nos alertam que,

na educação, a retomada das discussões sobre memória tem significado retomar o “lugar do sujeito”, já que a memória, concebida como capacidade cognitiva (a memória/conhecimento) ou como função política (memória voluntária e memória coletiva), permite-nos repensar os sujeitos diretamente envolvidos em processos educativos, por práticas interventoras, ação institucional e regulamentada através de dispositivos de regulação social.

Em relação ao acesso a documentos, é necessário considerar que Roraima é um Estado cuja ocupação por

populações não indígenas é relativamente recente, se tomarmos como referência o processo de colonização vivenciado no restante do país. Viveu, ao longo de sua história, um processo de gestão administrativa pautado pela descontinuidade e protagonizado por pessoas, na maior parte das vezes, sem vínculos diretos com a região.

Até recentemente foi administrado por gestores deslocados a esta região para realização das “missões” a que foram designados, por vezes em períodos bastante curtos. Desconhecendo ou conhecendo apenas superficialmente as necessidades e potencialidades locais, estes gestores trazem em sua bagagem suas próprias equipes de trabalho, compostas, majoritariamente, de profissionais também desvinculados da região e que retornam aos seus estados de origem tão logo se considere concluído seu período de permanência. A definição do momento em que esta “conclusão” se dá, normalmente não está relacionada ao trabalho desenvolvido, mas a interesses do campo do poder político.

O Estado de Roraima não tinha, e não tem, até o presente momento, espaço específico em que se dê o arquivamento de seus documentos públicos. Isso é ainda agravado pela tradição local de “apagamento” de pistas feito por um volume expressivo de seus dirigentes ao final dos períodos de gestão, seja no intuito de não deixar elementos de responsabilização por eventuais falhas e desvios, seja no intuito de que o trabalho que entendem ser “seu” e não da comunidade que o remunerou, não venha a ser replicado ou aproveitado por seus sucessores.

Nos momentos de saída, o transporte de documentos públicos para espaços pessoais privados e a destruição, por fragmentação ou queima de documentos, é prática corrente no cotidiano dos órgãos públicos e privados. Eventuais documentos que sobrevivam a essas práticas são, em diferentes ocasiões, descartados como *material velho, inservível* ou deterioram-se pela ação dos fatores climáticos tradicionais da região amazônica: excesso de calor e umidade, além do ataque de insetos, próprios de arquivamentos realizados sem os cuidados técnicos necessários à conservação de documentos históricos.

No exato momento em que realizávamos nossa busca por documentos, tivemos acesso a um farto material composto de documentos em papel, fitas de áudio e vídeo, que se encontrava em um prédio público, cujo telhado desabara pela ação das chuvas. A permanência de documentos da mais alta relevância em um prédio já oficialmente desocupado de onde se retirou todo o equipamento e mobiliário considerado importante indica, por si só, o valor atribuído aos registros documentais oficiais pelos gestores institucionais.

Dessa forma, o acesso a documentos mostrou-se um desafio peculiar, traduzido em uma garimpagem por diferentes caminhos, órgãos e instituições. Em alguns casos, apenas documentos que consideramos “secundários” puderam ser localizados. Citamos, como exemplo, o fato de que, para o entendimento da lógica de formação de professores utilizada localmente na segunda metade do século XX, período em que se qualificaram

as professoras pioneiras para a atuação em educação especial, foi necessário privilegiar os indícios coletados pela análise de certificados e históricos de curso dos profissionais participantes, por não terem sido localizados arquivos específicos que registrem a trajetória histórica da formação de professores na Secretaria Estadual de Professores ou no Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFRR).

Na Secretaria de Planejamento - SEPLAN, encontravam-se, em uma biblioteca de uso interno, acessível à população, documentos como Relatórios e Planos de Trabalho de vários governos desde a década de 1970. São arquivos que têm uma organização pouco clara, mas que são mantidos com o empenho pessoal de profissionais que, apesar das limitações técnicas para a conservação deste material, comprometem-se com sua sobrevida, zelando pessoalmente pela defesa destes ao ataque de cupins, formigas e umidade, e que trabalham com boa vontade e compromisso para sua disponibilização aos pesquisadores interessados.

Nos serviços especializados de educação especial, documentos de natureza diversa como ofícios, memorandos, relatórios, laudos, entre outros, foram localizados. Não são arquivos que guardem uma regularidade temporal, havendo longos períodos em que inexistem quaisquer registros, mas nos permitem o acesso a indícios que, articulados aos relatos das pessoas que vivenciaram os serviços, oportunizaram uma reconstituição da trajetória histórica dos serviços de Educação Especial em nosso Estado.

De maneira geral, construíram-se 22 horas de entrevistas gravadas em arquivos de áudio, contemplando as memórias de 16 pessoas, 8.000 páginas de documentos oficiais reproduzidos em arquivos xerográficos e um acervo de documentos oficiais, constituído tanto de documentos públicos como Portarias, Leis e Decretos disponibilizados em diários oficiais, quanto documentos institucionais, como atas de reunião de professores e de professores com pais, diários de classe, projetos internos e, em especial Planos de Ação e Relatórios de Atividade de Governo – Territorial ou Estadual - e das Secretarias de Educação e Assistência Social, por exemplo, destes governos.

Estes instrumentos foram interrogados a partir dos questionamentos postos pela problemática de pesquisa que nos inquietou. Os desdobramentos e conclusões desse processo de pesquisa encontram-se disponibilizados na tese produzida, em livros e capítulos de livros, em artigos científicos publicados em revistas de circulação nacional e encontram-se ainda em trajetória de aprofundamento e reformulação, podendo ser acessados por quaisquer pesquisadores, professores e estudantes que pelo tema específico se interessem.

Com o relato apresentado nesse artigo, esperamos contribuir para as reflexões sobre o percurso de constituição do pesquisador em história e em história da educação especial e incentivar a que outros colegas se aproximem da área, trazendo novos estudos e pesquisas à nossa consideração.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Luiz Carlos. *História e Historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira: 1971 – 1988*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1995

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

DECCA, Edgar Salvadori. *E. P. Thompson: um personagem dissidente e libertário*. In PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo – SP – Brasil, 1981 (p. 109 – 118)

FENELON, Déa Ribeiro. *E. P. Thompson – História e Política*. In PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo – SP – Brasil, 1981 (p. 77 – 93).

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História da Educação e História Cultural*. (p. 49 – 75) in VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288 p.

FORTES, Alexandre, NEGRO, Antonia Luigi e FONTES, Paulo. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 21 - 57)

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território Plural: a pesquisa em História da Educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes e ZICA, Matheus da Cruz. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades, limites e algumas explorações. (p. 41 – 68). In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org.) *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

HOBSBAWN, E. J. E. P. Thompson. In NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sérgio. *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 15 – 19)

JANNUZZI, Gilberta de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187 – 228

KAUFMANN, Carolina e MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In VIDAL, Diana G. e ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820 – 2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de. História, Interdisciplinaridade e Marxismo. p. 27 – 40 In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda Marinho da Costa (organizadores). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 156 p.

RAFANTE, Heulália Charalo. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). 309 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

REVEL, Jacques. *Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado*. Revista Brasileira de Educação. V. 15 n. 45 set-dez 2010. p. 434 – 444.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (org) *História e História da Educação: O Debate teórico-metodológico atual*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIEMS, Maria Edith Romano. *A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SILVA, Sérgio. Thompson, Marx, os marxistas e os outros. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 59 – 71).

TAMBARA, Elomar. *Problemas teórico-metodológicos da História da Educação*. In SAVIANI, Dermera, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs). *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer . *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001.(p. 269 – 286)

VEIGA, Cynthia Greive. *História Política e História da Educação*. p. 13 – 47 in VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288 p.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920*. (p. 11 – 40). In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org.) *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, fazendeiros e índios de Roraima: a Disputa pela Terra 1777 – 1980*. Boa Vista: EDUFRR, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ensino de história africana nas escolas de ensino básico¹

Kézia Wandressa da C. Lima
(Historiadora, mestre em Sociedades e Fronteiras – UFRR)

A relevância do debate dessa temática parte da necessidade cotidiana de reafirmarmos que não somos compostos por uma única cultura, apesar da nossa formação escolar e acadêmica está organizada factualmente partindo de uma história a partir de Europa. Explica-se o mundo, o Brasil, a partir da Europa. Minha fala seguirá no sentido de trazer algumas reflexões sobre o ensino de história da África quanto às dificuldades que a Universidade tem apresentado para aplicar a lei que obriga o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena (11.645/08). Apesar do tema da mesa, não tenho pretensão de fazer um panorama do ensino de história da África no ensino básico em Roraima por não ter propriedade de fala, já que ainda não atuo na docência, mas trarei aqui alguns apontamentos acerca da temática enquanto historiadora, pesquisadora da presença africana na Amazônia Colonial e interessada nas discussões sobre prática de ensino de História.

É certo que o ensinar deve partir de algum lugar, tanto como ponto de partida quanto organizacional, mas a partir do momento que os fatos históricos são abordados de forma isolada, dificulta-se o entendimento do mundo

¹ Tema de mesa redonda no “I Encontro dos(as) Professores(as) de História de Roraima – Compartilhando experiência do/no ensino de História: desafios e possibilidades”, realizado no dia 01 de junho de 2017 na Universidade Federal de Roraima em Boa Vista – RR.

como um todo. Exemplo disso é a abordagem sobre o Brasil somente após falar sobre o expansionismo europeu pelo mundo, quando se sabe que a historiografia brasileira apresenta uma consolidada produção sobre os povos pré-colombianos na Amazônia, por exemplo (BECKERMAN, 1991). Contemplar sincronicamente esses dois recortes espaciais é resolver duas situações problema: 1. A história não precisa partir unicamente da Europa; 2. Os lugares alcançados pelos europeus durante seu expansionismo também tinham uma História.

Muitas vezes, quando o conteúdo programático não está diretamente relacionado com questões europeias, a relação do recorte espacial não é tão planejada para essa abordagem. Exemplo disso é pensarmos sobre os momentos em que a África aparece na sala de aula: Expansão humana pelo mundo (Pré-história); Egito Antigo (História Antiga) e escravidão. Durante meu ensino básico, não recordo de em momento algum ter clara essa associação do recorte espacial desses fatos históricos. Não relacionava, por exemplo, a História do Egito Antigo ao mesmo continente que atendeu a uma demanda de mão de obra escrava durante a expansão europeia pelo mundo.

Durante minha graduação, a sociedade civil organizada já havia conseguido instituir no Brasil a obrigatoriedade do ensino de História afro-brasileira no currículo escolar (primeiramente a lei 10.639/03 que foi modificada em 2008 passando a incluir o indígena, a lei 11.645/08). Em 2010, houve alguns movimentos dos acadêmicos cobrando do colegiado de História-UFRR a

discussão e revisão da grade curricular do curso para se adequar à lei. A verdade é que na época não passamos disso, em 2013 fizemos 10 anos da primeira lei (10.639/03) e em 2018 completaremos 10 anos da segunda lei que incorporou a história indígena na obrigatoriedade (11.645/08) e aqui estamos ainda tentando entender os fatores de descumprimento da lei. De certa forma, o currículo do curso de História da UFRR já contemplava a História Indígena até porque alguns professores já pesquisavam a temática e levavam suas pesquisas para sala de aula. Com relação ao ensino de história afro-brasileira, o colegiado passa a dar seus primeiros passos na consolidação da disciplina². Esse momento, por exemplo, que contempla uma mesa de debate sobre a temática, já nos mostra um inquietar dos professores da educação básica em discutir como vamos resolver essa lacuna na formação, ou seja, há um interesse desses docentes em efetivar a lei e cabe às Universidades, tanto a Federal quanto a Estadual, organizar uma proposta docente de formação complementar que auxilie nesse processo.

Esse é o panorama que trago sobre esse ensino na Educação Superior, desconheço os relatos de como tem acontecido o ensino de história da África nas escolas de ensino básico em Roraima, gostaria de pedir aos presentes que se quiserem manifestar-se para expor a sua prática de

² Em 2018, ano de publicação desse artigo, o colegiado de História apresentou pela primeira vez no programa do curso a temática de história afro-brasileira como Tópicos Especiais sobre “Escravidão negra na América Portuguesa” e, segundo o SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, a capacidade da turma era de 33 alunos e houve 41 solicitações de matrículas para a disciplina.

ensino nessa temática que fiquem à vontade para colaborar no debate, seria bem interessante para socializarmos experiências. Observo que há professores da educação básica dispostos a atender essa demanda, mas estão em busca de orientação e auxílio, outros estão tentando por conta própria e, entre erros e acertos, vão chegando ao debate para compartilharem suas experiências.

Mas, destaco desde já que, o que vimos de mais comum na discussão é a argumentação de que não é possível ensinar história afro-brasileira porque não teve formação para essa temática. Acontece que até hoje não temos nas nossas Instituições de Ensino Superior em Roraima nenhum especialista em História Medieval, mas isso nunca impediu que tivéssemos na nossa grade curricular o ensino de Idade Média, tanto na nossa grade do Ensino Superior quanto nos programas de ensino básico.

Outro ponto que tem uma necessária atenção são as datas comemorativas, no caso da história afro-brasileira, o dia 20 de novembro que se tornou o dia Nacional da Consciência Negra; a data faz alusão ao dia em que Zumbi dos Palmares foi morto, uma figura histórica que marca a luta e a resistência dos negros e negras que viveram três séculos de escravidão e vivem hoje mais de um século e meio de desigualdade social. A questão aqui levantada é com relação a folclorização de datas³, uma tendência a esvaziar o conteúdo histórico-político da data que deve-

³ Quando levam para o espaço de ensino a figura de um líder religioso de matriz africana “a caráter”, quando fazem uma lista de comidas típicas africanas ou lista de música e danças africanas com o intuito apenas de ser visto, sem problematizar as questões sociais que precisam ser discutidas, não se problematiza o preconceito, pobreza, violência, etc.

se refletir a intolerância religiosa às matrizes africanas, as desigualdades sociais, o preconceito, o machismo que atinge de forma diferente as mulheres negras, a resistência cotidiana dessas pessoas que pode ter a data pobremente abordada e esvaziada quando e, note-se, o dia 20 de novembro carrega a possibilidade de trabalho como tema transversal, a abordagem pode ser feita em diversas áreas do conhecimento.

Esse mesmo quadro é visto desde os anos 40 do século passado quando se estabeleceu o dia 19 de abril como dia do índio. Quem de nós nunca voltou da escola com algumas linhas pintadas no rosto com tinta guache em referência ao dia do índio e sem saber nada sobre as Demarcações de Terras Indígenas, os problemas do agronegócio que afetam as comunidades indígenas, a usurpação das terras e os assassinatos dos líderes indígenas?

Há apontamentos que precisam ser feitos, ainda em alusão ao dia da Consciência Negra, que é mostrar os diversos campos de atuação e luta de negros e negras que não necessariamente estão ligados ao processo de escravização, o que é muito recorrente na temática. Se um dos objetivos da formação englobando a história afro-brasileira é trazer a valorização cultural, o reconhecimento e autoestima por ser negro, os vários campos de atuação histórica do negro precisam ser contemplados, como a atuação e construção desses sujeitos nos espaços de cultura, arte, educação, política, literatura, etc.

A escola e os espaços educacionais tem um papel fundamental para contrabalancear os senso-comuns que

proliferam nas redes sociais e nos diálogos cotidianos que se intensificam quando estamos no mês de novembro; todos os anos a seguinte cena se repete: “dia da consciência negra deveria ser dia da consciência humana”, uma falsa máxima porque não vivemos numa sociedade igualitária, o humano negro não tem as mesmas condições que um humano branco dentro de uma sociedade preconceituosa, como falar em humano quando temos diferenças de classe e, conseqüentemente, sociais entre esses humanos? Essa vertente desorientada acaba se desdobrando em outras duas que veremos a seguir.

Kabengele Munanga (2014), antropólogo congolês da USP, mostra aspectos da discussão sobre a necessidade de exigir, através de dispositivos legais, que se insira enfaticamente a história da África no currículo escolar. Um dos vieses dessa discussão é o de que o Brasil é um país miscigenado, a discriminação e preconceito viriam das diferenças socioeconômicas e não de diferença racial, porque o Brasil não teria raças e sim uma miscigenação e por isso “não somos um país racista⁴”.

Outra parcela da sociedade acredita que somos todos humanos e que a categoria raça é uma invenção para oprimir os negros. Acreditam num universalismo, uma oposição ao reconhecimento público das diferenças entre brancos e não brancos. As propostas de Estado que dão espaço as:

⁴ Munanga (2014) menciona o livro de Ali Kamel (2006) intitulado “Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor” para exemplificar literalmente a tentativa argumentativa de que a sociedade brasileira não é racista porque somos miscigenados.

Diferenças biológicas como forma de lutar contra as desigualdades é considerada nessa abordagem como um reconhecimento oficial das raças e consequentemente como uma racialização de um país cuja característica dominante é a mestiçagem (MUNANGA, 2014, p. 38).

Ambos discursos trazem problemas estruturais porque não refletem o processo histórico da construção da identidade no Brasil que tinha um enorme contingente de negros vindos através da migração forçada e que num momento precisavam ser escondidos e noutro momento eram vistos como um mal necessário. O primeiro momento vem com a Proclamação da República em 1889, o Brasil teve a necessidade de estabelecer quem éramos, o que nos instituíamos como brasileiros. O projeto de se instituir uma nacionalidade esbarrava numa perspectiva da ciência das raças, que considerava a mestiçagem uma impureza e categorizava índios e negros como inferiores. O caminho seguido, então, para a construção dessa identidade foi o esquecimento dessas histórias que incluíam negros e índios na História dita oficial. Depois, no segundo momento, a ideia de mestiçagem passa a ser vista como um mal necessário porque possibilitaria o embranquecimento da população e hoje é o discurso presente na definição da democracia racial brasileira.

Para retornarmos a questão proposta para esse debate, entender a trajetória dos discursos contrários à efetivação da consciência negra é uma forma de conseguirmos planejar nossas aulas sobre história afro-brasileira, é entendermos a justificativa da necessidade de falarmos em consciência

negra. A metodologia dialética de Vasconcellos (2002) nos dá uma luz de como aproveitarmos essas oportunidades em que os alunos apresentam o conhecimento sincrético (o senso comum, com pouca criticidade e sistematização) a partir do que ouvem e repetem sem reflexão. É nessa abertura que devemos estar preparados para levar novos elementos para levá-los a perceber as contradições e lacunas nesses discursos e, com esses novos elementos levados pelo professor, auxiliá-los a reconstruir autonomamente as sínteses que refletem um conhecimento mais elaborado, sistemático e crítico.

Uma forma de possibilitar aos alunos caminhos para que percebam essa contradição é o uso de projetos de ensino-aprendizagem. Pode-se trabalhar a história afro-brasileira, como aponta Bittencourt (2003), auxiliando os alunos no processo de construção de projeto: a definição do objeto é o momento em que os alunos terão que explicitar seus conhecimentos ainda sincréticos (certezas provisórias e dúvidas temporárias)⁵; a investigação e o levantamento de informações os levarão a contrastar suas ideias prévias e, ao concluírem seus trabalhos de pesquisa irão defrontar-se com o que haviam definido no projeto, analisando se suas representações iniciais foram ou não confirmadas no decorrer da pesquisa. As dúvidas temporárias serão respondidas com a pesquisa. Nesse ponto, estarão em condições de produzir novas sínteses.

O dinamismo dessas discussões precisa ser acompanhado na nossa formação inicial e continuada, ou seja, a universidade

⁵ Não raramente, os alunos mostram nas suas certezas provisórias, sem se dar conta, ideias preconceituosas, alienantes e reprodução de discursos políticos.

precisa assumir a responsabilidade que lhe é dada em um dos seus tripés de atuação que é a extensão universitária. A criação de projetos de extensão é uma ótima oportunidade, tanto porque traz o professor que leciona há anos no ensino básico e nunca mais voltou à Universidade quanto porque pode ser uma forma de entender, através da experiência docente desse professor, as dificuldades do processo de ensino aprendizagem na sala de aula e buscar soluções para essas dificuldades. Oferecer, também, minicursos para professores e estudantes com conteúdo de História da África e discussão de metodologias para sala de aula para viabilizar a produção do conhecimento desses alunos.

O que buscamos juntamente com a sociedade civil organizada é uma educação que socialize e enfatize a coexistência e convivência igualitária das diferenças. Como? Buscando valorizar outros aspectos que vão além da resistência escrava, contando a história não somente da escravidão, mas também a História da África a partir dela mesma. Com um único objeto de trabalho é possível atingirmos vários desses aspectos, como por exemplo a obra literária “Meio sol amarelo” de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana que utiliza da literatura para falar da Nigéria dos anos 60. Uma obra que pode ser conjuntamente trabalhada com outras disciplinas em sala de aula, possibilitando a abordagem histórica, geográfica, literária e cultural trazendo o mais importante que é uma proposta vinda a partir do próprio continente africano.

Considerando os problemas sociais atuais para pensarmos a importância e necessidade de falarmos em

história afro-brasileira e do dia da consciência negra, temos a problemática da criminalização das drogas. Observem que sequer é preciso ser adepto da política de legalização das drogas para concordar que o combate às drogas está relacionado a um público-alvo, caso contrário, um helicóptero carregado com quase meia tonelada de cocaína⁶ teria o mesmo destino que um negro preso com 0,6 gramas de maconha⁷. Discutir a lógica da política proibicionista hoje é articular um paralelo histórico dessa proibição e perceber que o público-alvo a ser atingido já foi estabelecido desde a Primeira República quando, em 1890, criou-se no Código Penal a “Secção de Entorpecentes tóxicos e mistificação” que determinava a “proibição do consumo de Cannabis associada ao controle das casas de candomblé, catimbós e umbanda pela polícia” (GRIPP, p. 13, 2017).

Para finalizar, o que trago como proposta de atuação é partir de algo que venha do nosso cotidiano, das nossas vivências, das notícias incompletas ou distorcidas que são veiculadas diariamente e das reflexões que podem ser efetivadas com o cruzamento entre essas percepções e as produções historiográficas. Não é preciso uma formação em História da África para podermos atender a demanda que clama das ruas, da sociedade civil organizada; estudar sobre afrodescendentes, quilombolas e negros é atender a exigência da lei; mais do que isso, é considerar a luta do movimento social negro. O que precisamos é dar

⁶ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2013/11/25/pf-apreende-450-kg-de-cocaina-em-helicoptero-da-familia-perrella.htm>

⁷ <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/ex-morador-de-rua-presos-por-trafico-enfrenta-audiencia-na-justica-do-rio.html>

ferramentas para que nossos alunos tenham autonomia de identificar a necessidade de refletir o mundo em que vivem, as leis a que obedecem e os discursos que chegam até eles. A história afro-brasileira e indígena nos dá uma enorme liberdade de trabalho e inquestionáveis possibilidades de pesquisa, ensino e extensão dentro da perspectiva universitária sobre a realidade das relações racializadas no Brasil e no mundo e devemos nos apropriar disso como ferramenta de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BECKERMAN, Stephen. **A Amazônia estava repleta de gente em 1492?** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1991. (Coleção Emília Snethladge). p. 143-159.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

GRIPP, Leticia B. **Constitucionalidade do acesso a tratamento médico alternativo a base do composto conhecido como canabidiol**. 2017. 32p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

Questões de gênero na educação: fragmentos de representações docentes

Raimunda Gomes da Silva

(Prof.^a Dr.^a Universidade Estadual de Roraima e do Centro Estadual de Formação de Profissionais de Roraima).

Euriene Guerra

(Prof.^a Esp. Centro Estadual de Formação de Profissionais de Roraima)

Introdução

A partir de relatos escritos de docentes que participaram do curso “Relações Cotidianas e de Gênero na Sala de Aula”, buscamos analisar as representações de gênero e como estas representações suscitam na prática docente na sala de aula. Toma como referência Joan Scott, em diálogo com Guacira Lopes Louro, dentre outras autoras brasileiras que tratam das questões de gênero na História e na Educação; também Stuart Hall relacionado à identidade cultural. O presente artigo está organizado em três partes, a primeira tratou da categoria de gênero articulando as contribuições teóricas, intitulado “Por que falar de gênero na escola”? A segunda, revisita as “Questões de gênero na sala de aula” e, a terceira, refere-se à Docência: alguns fragmentos de representações de gênero pelos(as) cursistas da formação “Relações Cotidianas e de Gênero na Sala de Aula”.

Este curso foi ministrado juntamente com a Professora Euriene Guerra, Professora da Educação Básica do Estado de Roraima e também uma das professoras que participou

do processo de formação do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), ligado à Secretaria de Educação e Desporto do Estado (SEED-RR). O centro tem como principal papel oferecer formação continuada aos(as) profissionais da Educação da rede pública do estado de Roraima.

A proposta do curso-oficina **Relações cotidianas e de gênero na sala de aula** fez parte de um projeto maior intitulado “Relações cotidianas e de gênero na sala de aula: possibilidades metodológicas”; pertencia as Ações da Gerência Multidisciplinar e Gestão Escolar, 2016, especialmente do Eixo Ensino, que tinha por objetivo “Promover formação continuada aos professores, gestores, coordenadores, orientadores e comunidade”¹.

Este curso-oficina foi ministrado em Boa Vista, no próprio CEFRR, para os(as) formadores(as) do referido centro e para professores(as) vinculados(as) a SEED-RR da capital e do interior. Formado por indígena e não indígena, roraimenses e migrantes, portanto, um grupo rico em diversidade e experiência docente. O Curso tinha por objetivo proporcionar formação continuada aos professores

¹ De acordo com o Plano de Ação das Atividades da Gerência Multidisciplinar e de Gestão Escolar 2015/2016, hoje Gerência de Formação em Áreas do Conhecimento, Contextualização e interdisciplinaridade (GFACCI) se constitui de cinco eixos: pesquisa, intervenção, formação continuada para os professores formadores, gestão escolar e ensino; cada eixo era formado por diferentes cursos entre quatro a dez ofertas de cursos-oficinas de 20h, com quantitativo de atendimento de 30 profissionais por turma. Estas ações tinham por finalidade desenvolver um programa de formação docente organizados por eixos com carga horária mínima de 100h e máxima de 280h. O Eixo ensino constituía de 200h distribuídas em 10 cursos de temáticas variadas.

e professoras da rede pública estadual de ensino sobre a temática relações cotidianas e de gênero na sala de aula, com a finalidade de criar outras possibilidades metodológicas que favoreçam a produção de conhecimentos nas discussões relacionadas às questões de gênero e das diferenças.

1. POR QUE FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA?

Estudar gênero requer de cada pessoa flexibilidade para desconstruir conceitos sedimentados a respeito das características de mulheres e homens concebidos de forma natural, alguns aprendidos desde a infância, em casa, na igreja, nos livros escolares e outros lugares no decorrer da formação, inclusive na academia, uma vez que nem sempre as questões de gênero são reconhecidas enquanto problemas que interditam igualdade de oportunidades para as mulheres e homens.

No decorrer de mais de uma década abordando em sala de aula a temática gênero, foi possível observar que algumas alunas demonstravam certo alívio ao perceberem que as inquietações e questionamentos relacionados aos privilégios e desigualdades entre homens e mulheres não eram naturais, mas culturais e históricas. Ou seja, relações de poder que podiam ser construídas e reconstruídas².

Conforme o Manual de Formação em Gênero da OXFAM³ (1999),

² Estas observações foram visíveis nas aulas do módulo “História e Cidadania” do Curso Normal Superior formado por maioria de professores e professoras da Educação Básica. Geração entre 30 a 50 anos de idade.

³ De acordo com Guillermo Rogel, autor do prefácio a edição brasileira do **Manual de Formação em gênero da OXFAM** (1999), publicado pela primeira vez em 1994 na Grã Bretanha, trata-se de uma produção “pedagógica” resultado de dez anos de atividades desenvolvida na OXFAM no espaço da unidade de Gênero e desenvolvimento.

a formação em gênero é uma intervenção de desenvolvimento que busca modificar consciência, conhecimento, habilidades e comportamentos relacionados a gênero. Ela difere de formação com outros conteúdos/temas, porque trata de questões pessoais e políticas, mesmo que não seja de modo deliberado. (p. 21)

É uma formação que interfere na própria concepção de si, nas relações com o outro e politicamente desde o espaço privado às diferentes instâncias que faz parte.

A categoria gênero foi construindo dentro de contexto de mudanças, de lutas das mulheres, especialmente a partir da segunda Onda do Movimento Feminista construída na década de 1970, amplamente divulgado por meio do ensaio da historiadora norte americana Joan Scott, “Gênero é uma categoria de análise histórica”, inclusive no Brasil. Para esta autora, gênero é “Um elemento construtivo de relações sociais fundadas entre as diferenças percebidas entre os sexos” vistas como construções sociais, culturais, dinâmicas e históricas, (SCOTT, 96, p.21)⁴. Considera-se que “a categoria de gênero ilumina diferentes perspectivas sobre nós mesmas/os, e é também um caminho para desconstruir subjetividades normativas encaradas na bipolaridade do masculino e do feminino” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p.568). Compreende que há uma multiplicidade de gêneros muito além da classificação em masculino e feminino.

⁴ Dentro da perspectiva de identidade de gênero, refere-se a: SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS CORPO, 1996. E para identidade cultural toma-se como referência: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Gênero diz respeito a um princípio universal, organizador tanto do mundo exterior (o social, econômico, político) quanto interior, no que diz respeito à construção das subjetividades e das identidades. De fato, o gênero organiza e legitima não apenas a divisão sexual do trabalho e a construção de papéis sociais correspondentes, como, também, a divisão sexual de direitos e responsabilidades, o acesso e controle sexualmente diferenciando, a oportunidade de trabalho, bem como a instrumentos e meios de produção, recursos e fontes de renda e crédito, capital, conhecimento, educação, instâncias decisórias etc. (SARDENBERG, MARCEDO, p.38-9).

Dessa forma:

(...) refletir sobre relações de gênero implica realizar uma releitura de todo o nosso entorno, o que significa, por exemplo, repensar a cultura e a linguagem, os meios de comunicação social, as instituições, como família, o sistema educacional ou mesmo a religião e os processos políticos, como os movimentos sociais e partidos. (Idem, p. 39).

Desse modo, se observa que a discussão de gênero oportuniza rever espaços, relações, permite verificar o quanto as sociedades codificam, hierarquizam, assim como, permite “Examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas” (SCOTT, 96, p. 15). Neste sentido, a abordagem de gênero possibilita lançar luz sobre a história das mulheres, mas não só, também a dos homens, das relações entre os homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias

sociais (TORÃO FILHO, 2004). Como se pode observar, a categoria gênero é subjetiva, envolve quase tudo que conceituamos; tem conotação masculina e feminina. Entretanto, permite “(...) Não apenas entender o que faz com que homens e mulheres sejam como essencialmente diferentes, mas porque esta diferença constitui uma hierarquização, onde o masculino se impõe como superior ao feminino”. (TORRÃO FILHO, 2004, p.14). Portanto, a atenção deve ser voltada ao modo como as relações foram construídas, uma vez que “gênero é essencialmente relação de poder” (SCOTT, 96, p.21). Nesse sentido, gênero amplia olhares, possibilita instrumentos de análise com o objetivo de identificar como as relações são construídas e reconstruídas, além de ser “(...) indicativo não apenas para dar visibilidade aos processos obscurecidos na oposição homens versos mulheres, mas de sua utilidade nas pautas de lutas por inclusão social dos(as) oprimidos(as), como da convicção de que as desigualdades de poder se organizam (SOIHET; COSTA 2008, p.43). Assim, as concepções de gênero revisitam todos os nossos espaços, relações e perspectivas de forma afirmativa ou excludente.

2. QUESTÃO DE GÊNERO NA SALA DE AULA

A sala vista enquanto um espaço de múltiplas experiências, tomando em particular o contexto da capital roraimense que configura cenários de diferentes sujeitos, indígenas, migrantes, emigrantes, ousa-se chamar de um laboratório de alteridade, ou seja, espaços de convivência com as diferenças de discentes e docente, contexto que

pode proporcionar oportunidade para desenvolver uma educação inclusiva, ou reproduzir desigualdades, depende da perspectiva pedagógica, como tão bem demonstra Louro ao falar da escola “(...) que delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, que afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, que separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas(...)” (LOURO,1995, p.62). Nesse processo de construção das diferenças, os preconceitos de gênero também perduram. Conforme o Guia prático de Gênero, 2006,

(...) as salas de aula têm base em um sistema que a escola reproduz as estruturas de poder, de privilégios e do patriarcado na sociedade. Meninas e meninos são ensinados a seguirem papéis de gênero rigidamente demarcados pelos padrões normativos que a sociedade ou comunidade considera adequado, o que implica em definição de brincadeiras, habilidades, oportunidades e lugares, dentre outras interdições (p.19).

Este enquadramento de comportamentos femininos e masculinos por um lado geram problemas, questionamentos, conflitos, negação de oportunidade, além de favorecer comportamento sexista, facilitador da violência contra a mulher. Louro, ao falar da linguagem afirma que ela

(...) institui e demarca os lugares de gênero não apenas ao ocultamento do feminino e sim, também, pelas objetivações que são atribuídas pelo uso ou não do diminutivo, (...) pelas associações entre determinadas qualidades atribuídas ao comportamento ao gênero (...) (LOURO. 1995, p. 68).

Ressalta ainda que tão mais importante do que observar comportamentos e escutar o que dito sobre os sujeitos é perceber o que não é dito.

(...) O silenciamento - ausência da fala aparece com uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância é vista como a mantenedora dos valores de comportamentos ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos homossexuais nos espaços legitimados da sala de aula acaba por confiná-los às gozações aos insultos dos recreios e jogos, fazendo com que que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1995, p. 68).

Desse modo, não problematizar os padrões normativos, silenciar as violências simbólicas (representações, gestos códigos), podem contribuir com as desigualdades e violência na comunidade escolar.

Conforme Pinsky, as questões de gênero podem ser uma ferramenta para educar o olhar dos(as) estudantes. Argumenta a autora,

(...) fornece aos(as) estudantes elementos para um ‘olhar de gênero’, ou seja, fazer com que eles(as) percebam como o masculino e o feminino tem sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações (PINSKY, 2010, p. 29) .

Optar por diferentes leituras, observar, escutar, decifrar códigos, problematizar, debater outras alternativas metodológicas, podem contribuir com a desconstrução das desigualdades sociais e culturais, além de contribuir com a história dos sujeitos e dos processos de construção das identidades culturais e sociais destes.

3. DOCÊNCIA: ALGUNS FRAGMENTOS DE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

Na busca de revisar as representações em sala de aula, priorizamos os(as) docentes de formação continuada do curso-oficina “Relações cotidianas e de gênero na sala”, no sentido de identificar a percepção de gênero deste(as) e refletir com estas se manifestam na prática pedagógica. O grupo selecionado foi formado por docentes indígenas das etnias Macuxi e Wapixana, não indígena: roraimenses e migrantes das regiões Norte e Nordeste. Dentre os migrantes, houve maior participação de maranhenses. Todos e todas tinham formação superior, sendo a maioria especialista, um mestre e uma doutoranda. Quanto ao estado civil, a maioria era casada. Eram duas turmas, somando um total de 26 cursistas.

O conjunto de 20 professores(as) responderam a ficha de identificação que tinha como propósito conhecer um pouco da turma e também ter uma noção de representação de gênero, também pontuar especificidades culturais e mudanças constituída por meio dos itens: nome, origem, formação e uma pergunta sobre a concepção de gênero: o que é ser mulher e o que é ser homem? Para tanto, selecionamos dez e organizamos as fichas em três grupos, o primeiro e o segundo foram formado por três pessoas e o último com quatro pessoas, para os quais adotamos nome fictício. O primeiro foi formado por mulheres e homens indígenas, chamado de “representações interculturais”; o segundo “rainha do lar reatualizada” e o terceiro “gênero

flexivos”. Observa-se que as características deste último grupo também podem se identificar nos grupos anteriores, principalmente, o primeiro.

Primeiro Grupo Intercultural

Representação Feminina		
Docente	Ser Mulher	Ser Homem
Lindalva (Macuxi)	Significado aprendido de valores que modificam a situação e necessidade, não perdendo o foco de ser mãe;	Protetor de família;
Lúcia (Wapixana)	Ser auxiliar do homem em várias situações;	Responsável pela família, referência de valores.
Representação Masculina		
Docente	Ser Mulher	Ser Homem
Lisanton (Macuxi)	Ser carinhosa, companheira e amiga;	Cuidados com a família e a sociedade (comunidade);

Na revisitação de concepções de gênero do grupo intercultural, pode se observar representações em movimento aprendido culturalmente. A professora Lindalva é uma professora líder, trabalha Educação Indígena, atua há aproximadamente três décadas com formação continuada e, de forma direta ou indireta, tem contribuído para maior intercâmbio entre diferentes etnias por meio de curso de formação. Para ela, ser mulher trata de uma representação em movimento de “significados aprendido de valores que modificam a

situação e necessidade, não perdendo o foco de ser mãe". A representação da professora em parte se aproxima da célebre frase de Simone de Beauvoir, "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher". Como também já apresenta a noção situacional e dinâmica da categoria gênero. Observa-se que sua narrativa já configurava compreensão de identidades de gênero enquanto construção social e cultural, suscitando possibilidade de mudanças de outras subjetividades e deslocamentos, embora a apropriação de valores ocidentais como valorização da maternidade e a representação do homem como protetor que supõe, também está relacionada com a representação indígena, ou seja, o movimento de construção e reconstrução das relações de gênero em meio ao contexto de interculturalidade tanto pode contribuir com a afirmação das identidades culturais quanto também pode ressignificar as relações de poder do grupo do qual convive.

A segunda personagem é uma professora da etnia Wapixana, a Prof^a Lúcia; é tuxaua, secretária municipal do Índio e acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural (INSIKIRAN/UFRR). Ao reportar o conceito de mulher afirma, "Ser mulher é ser auxiliar do homem em várias situações", e ser homem é ser "responsável (...), referência de valores". Observa-se, na sua apresentação, que o significado aprendido de gênero é diferente do vivido, situação que ela revela tensão em sua própria narrativa de identificação, "sou tuxaua de comunidade, secretária municipal do índio, acadêmica do curso de licenciatura intercultural (INSIKIRAN/UFRR), às vezes me sinto

homem, ao mesmo tempo mulher devido as funções exercidas”.

A experiência enquanto uma mulher indígena atuante, com potencial de liderança, apropriação de lugares de decisão e representação de sua etnia, ela coloca o sentido de ser mulher em conflito e anuncia outras subjetividades de ser mulher indígena; quanto à representação masculina, ela considera como sujeito responsável e de influência. Portanto, a Prof.^a Lúcia em sua narrativa apresenta indícios de apropriação das mulheres nos espaços de decisão da comunidade indígena. Prática que pode possibilitar novas subjetividades de gênero.

A terceira representação trata também de um docente Macuxi, que exerce a docência com Educação Indígena há aproximadamente quatro décadas, é escritor da língua e liderança indígena. Para ele ser mulher significa “Ser carinhosa, companheira e amiga”; percebe na fala do Prof. Lisanton conotação de relação de cumplicidade e também de simetria, o sentimento de alteridade, reconhecimento da importância da mulher como companheira ativa da relação. Quando o docente se refere ao gênero masculino, ele o representa como líder do espaço familiar e da sociedade. Considerando que trata de uma liderança indígena, acredita-se que não se reduz só ao do cuidado da casa e da comunidade, mas também a valorização cultural dos povos indígenas.

Segundo grupo a “Rainha do lar” reatualizada

Representação feminina		
Docente	Ser Mulher	Ser Homem
Prof. ^a Dalva	“É um presente de Deus porque como atriz desenvolve vários papéis ao mesmo tempo: ser mãe, dona de casa, esposa, mulher evangélica, trabalhadora dentre outras. E cada vez mais pretende ocupar espaço na sociedade”;	“É exercer papéis sérios e importantes na sociedade como ser pai de família, ser responsável e, acima de tudo, transmitir à esposa e /aos filhos uma certa segurança e financeira (...) é ser um ser humano;
Prof. ^a Amélia	“É ser dedicada, cuidadora, protetora, carinhosa e muito responsável”;	É (ser) “Decidido, firme e demonstrar ser duro e ser responsável”;
Prof. ^a Elisabeth	“É um privilégio de Deus, ser único dotado de várias qualidades e alguns defeitos. A mulher é polivalente porque exerce várias atividades ao mesmo tempo;	“Provedor, protetor e cuidadoso”

Estas representações do segundo grupo são formadas apenas por mulheres, configura construção da narrativa da dupla jornada de forma positiva e dinâmica:

Ser mulher é um presente de Deus porque como atriz desenvolve vários papéis ao mesmo tempo: ser mãe, dona de casa, esposa, mulher evangélica, trabalhadora dentre outras. E cada vez mais pretende ocupar espaço na sociedade.

Este grupo configura mudanças, constitui-se de profissionais dinâmicas com formação superior que buscam formação continuada, pós-graduação *lato sensu* e algumas cursam *stricto sensu*. Também conotam ter vida social ativa, como as professoras Dalva e Elisabeth, se autodominam como atrizes e polivalentes.

Refletindo sobre a satisfação destas professoras “vaidosas” pela capacidade de desenvolver várias funções, por um lado, chama atenção sobre o tempo sobrecarregando, sem tempo para si configurando um discurso de características modernas, mas, por outro lado, ressalta a posição tradicionalmente atribuídas às mulheres naturalizando o poder masculino. Essa exaltação do potencial feminino pode ter finalidade de interdição a autonomia, controle de influência, ao mesmo tempo exploração, “(...) uso do imenso potencial que elas representam, não somente no domínio doméstico, mas cada vez mais no social (PERROT, 2005, p.268), considerando o caráter deste grupo que também se identificou como evangélica, atuante nas atividades das igrejas. Supõe-se que também possa configurar um jogo de manutenção de relações tradicionais, correlacionado com algumas características da mulher moderna, de maneira que os papéis tradicionais femininos e masculinos foram com algumas características “reatualizadas”. Como se pode perceber nos relatos, não são problematizados desejos de mudanças nas relações cotidianas e de gênero, nem o afastamento de papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres como cuidadoras, donas de casa. Pelo contrário,

foram vistas enquanto um presente de Deus. Atributos considerados sagrados, intocáveis, naturais, que não permitem mudanças nas relações cotidianas e de gênero.

Assim, nesse grupo os homens permanecem como chefes de família, provedores do lar, as mulheres não mais centradas apenas no lar, estudam, trabalham, desenvolvem funções nos espaços privados e públicos.

São personagens ativas que também têm poder de influência, são educadoras, transitam em vários lugares, contudo, a autonomia destas mulheres como sujeitos da própria história, com possibilidades além dos papéis normativos, liberdade para escolher o melhor para si e contribuir com uma formação de educandos(as) mais livre, não foi suscitado. Porém, se verifica nas narrativas características em direção a uma formação de subjetividades de gêneros com valores fundamentalistas, postura que ameaça a educação laica em momento de “pressão de grupos que não percebem a escola como um espaço público, querem a escola como uma aliada de princípios morais ou de um projeto político muito particular” (SEFFNER, 2009). Diante deste contexto, fica a pergunta: que cidadãos e cidadãs estas educadoras almejam formar e como lidam com diferentes sujeitos sociais e culturais na sala de aula?

Terceiro Grupo: “Flexivos”

Representação Feminina		
Docente	Ser mulher	Ser homem
Prof. ^a Sónia	Ser criado por Deus com características femininas para viver com os mesmos direitos;	Ter caráter, responsabilidade
Prof. ^a Vera	É independente (...)	Ser visto com autoridade máxima
Prof. ^a Solange	Ser em evolução “No decorrer do tempo a mulher foi aprendendo a ser independente (...) o mundo feminino aos poucos está se igualando com o mundo dos homens (...), mas enfrentam consequências pela conquista dos objetivos (...).	Gênero em mudança, de regras normativas rígidas a regras mais frouxas (...)
Representação Masculina		
Docente	Ser Mulher	Ser Homem
Prof. Francisco	Prof. Francisco, Ser homem ou mulher é uma condição que deveria ser igual entre os membros da sociedade, onde as obrigações deveriam ser compartilhadas, desenvolvimento pessoal, intelectual, profissional, independente do gênero masculino ou feminino.	

Neste terceiro grupo, Deus é representado de forma democrática, mas continua como criador das mulheres, mas sensível à igualdade de gênero; afirma a Prof.^a Sónia

que ser mulher é “Ser criado por Deus com características femininas para viver com os mesmos direitos”. Avança na ideia de igualdade de direitos, porém, dentro de uma visão religiosa e não histórica, uma vez que as relações de poder têm mais possibilidades de serem naturalizadas do que problematizadas de forma crítica.

Quanto à prof.^a Solange, configura relações em movimentos de conquista, tensões, mas com esperança de igualdade. Portanto, anuncia mudanças dentro de uma perspectiva histórica e relacional. Já a prof.^a Vera apresenta um paradoxo, configura as mulheres independentes e os homens com autoridade máxima. Para o Prof. Francisco, as representações de gênero não deveriam ser relações de poder de um gênero sobre o outro, mas “compartilhadas, desenvolvimento do pessoal, intelectual, profissional, independente do gênero masculinos e feminino”.

Observa-se que as narrativas desse grupo, com exceção da prof.^a Vera, anunciam a necessidade de igualdade de gênero. Este último relato questiona as relações de poder no cotidiano, suscita reconhecimento do outro enquanto sujeito ativo e reforça a necessidade de construir relações compartilhadas. Direção que pode proporcionar para práticas mais inclusivas. Assim, “As escolas, além de refletirem a diversidade da sociedade brasileira – de etnia’, religião, orientação sexual, classe (...) devem ser um espaço transformador, onde as futuras gerações aprendam a conviver e respeitar as diferenças (...)”. (Cartilha. Você já ouviu falar em igualdade de gênero? (LEGH, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base as três categorias de docentes exploradas, observa-se certo movimento de mudança, principalmente relacionado às mulheres que, de forma direta ou indireta, têm conquistando espaços outros, atuam em diferentes lugares, particularmente no campo de formação, inserção no mercado de trabalho, avanço que nem sempre significa igualdade de oportunidade para mulheres e homens.

Também se constatou discurso que fortalece as relações desiguais de gênero, a exemplo da representação masculina como símbolo do poder no espaço familiar, configurado como provedor, chefe de família e protetor percebido nos três grupos. Representações que dificultam o processo de construção de relações com igualdade de gênero visto que as hierarquias ainda estão sedimentadas. Contudo, entre permanência e mudanças, o debate sobre as questões de gênero estava posto nas narrativas desde a concepção de gênero à reflexão da prática pedagógica. Dado que pode-se identificar concepções flexivas às mudanças por parte do grupo intercultural e do grupo flexivo, também se verificou mudanças e permanências. Visualizou-se maior possibilidade de uma educação mais inclusiva por conta de posturas mais abertas, às mudanças e as diversidades. Registra também a visão flexiva dos dois gêneros masculino do primeiro grupo e do terceiro, ambos apontam perspectiva de prática pedagógica mais flexiva.

Diante destas perspectivas, não tão distintas, pode-se constatar por um lado, a postura religiosa interferindo

na prática pedagógica e, por conseguinte, no processo de formação do(a) cidadão(ã), pois, as relações de gênero não são vistas enquanto construção social, cultural e histórica, mas como algo divino. Esta visão contribui para a naturalização das desigualdades sociais e culturais, abre espaço para comportamentos intolerantes, sexistas, homofóbicos, racistas. Por outro lado, observou-se nas narrativas do primeiro e do terceiro grupo percepção da diversidade de sujeitos juntamente com outras subjetividades masculinas e femininas que favorecem o respeito às diferenças e encorajam criar outras metodologias com perspectiva para outros olhares e práticas afirmativas.

Outra questão, apoiada na visão de Hall (2005) de identidade cultural vista como uma “celebração móvel”⁵: trata-se dos desafios de repensar a prática docente uma vez que o exercício da profissão exige e interpela se reinventar. O que significa que não se pode tomar o(a) profissional de forma congelada, unificada, formada por uma cultura pronta e acabada, mas vista de forma dinâmica, em movimentos de construção e reconstrução da identidade docente, ou seja, os(as) docentes também têm histórias, assim como os(as) alunos(as) foram formados(as) com múltiplas experiências, inclusive com marcas do processo de formação da identidade de gênero.

Os(as) professor(as) também configuram suas subjetividades masculinas e femininas em seu fazer

⁵ “Formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (apud, Hall, 1987). É definido historicamente e não biologicamente.” HALL, 2005, p13).

pedagógico. Pensar as questões de gênero na escola trata do movimento de construção de todos os sujeitos envolvidos em direção a uma educação mais inclusiva, “onde todas as pessoas sejam valorizadas e meninos e meninas aprendam desde cedo que nenhum é superior ao outro (...)” (LEGH, 2015), independente da origem, cor, orientação sexual. Que a comunidade escolar possibilite igualdade de oportunidade a todos e todas com dignidade. Desafio que requer flexibilidade e invenção das próprias instituições educacionais frente ao mundo globalizado, da facilidade de informação, multiplicidade de sujeitos e das políticas afirmativas.

REFERÊNCIAS

COLLINGD, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*, 10ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LABORATORIO DE ESTUDOS DE GÊNERO E HISTÓRIA. *Você já ouviu falar sobre a igualdade de gênero?* Disponível: <http://www.leg.h.cfh.ufsc.br/files/2015/11/Cartilha-G%C3%AAnero-LEGH-Atualizado-13-11-Online.pdf>. Data de acesso: 19/01/2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades*. In: SAMARA,

Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda Santos de (Orgs.). *Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Gênero**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Novos temas na História*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADROS, Raquel Pereira. Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente. In: RIAL, Carmem; PEDRO, Joana Maria; *Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade*; AREND, Silva Maria Favero. (Orgs.). Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria de análise histórica*. 3ª. ed. Recife: SOS CORPO, 1996.

SARDENBERG, Cecília M. B. ; MARCEDO, Marcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantra; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo. *Ensino e gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA – NEIM. 2011.

SEFFENER, Fernando. *Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade*. Rev. Estudos Feministas, 19(2): 336, maio-agosto, 2011.

SOIHET, Rachel; COSTA, Suely Gomes. *Interdisciplinariedade, história das mulheres e estudos de gênero*. Niterói, nº 25, pp.29- 40.

TORRÃO FILHO, Amílca. *Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam*. Cadernos Pagu, 2005, nº 24, pp. 127-152.

Quero ser professor, essa foi a minha escolha profissional, seguida da minha trajetória docente na escola pública roraimense

*Benone Costa Filho
(Especialista em História Regional pela UFRR, Professor da Rede Pública Estadual de Ensino de Roraima, desde 1991).*

No I Encontro dos(as) Professores(as) de História de Roraima, compartilhando saberes do/no ensino de história: desafios e possibilidades, fazendo parte de uma mesa de debate sobre a realidade do ensino de História na educação básica Ensino Fundamental e médio, resolvi falar sobre a minha formação: ser professor. Uma escolha feita em 1979, quando fazia a 4ª série do ensino primeiro grau (hoje 6º ano do ensino fundamental) na Escola Alfredo Nasser, em Araguaína do (hoje) Tocantins.

Ainda em Araguaína fiz a 5ª série do primeiro grau (1980) antes de irmos morar no Km 30 (hoje Curionópolis) no Pará (1981). E para minha surpresa não tinha escola para estudar. Assim, o que fizemos foi correr atrás de professores(as) e de fazer uma escola para estudarmos. E foi isso que fizemos: uma escola em um galpão de tábuas dividido por paredes baixinhas e nela fomos todos juntos fazer as séries do primeiro grau na escola improvisada Betel. No ano seguinte (1982) em um barracão de tábuas maior, dividido por 4 salas de aula, continuamos estudando na escola Betel, o primeiro grau. Mas, numa visita do Ministro do Interior do Governo Figueiredo, Aureliano Chaves, a Curionópolis e vendo a situação da

escola que estudávamos, resolveu fazer uma escola melhor e construiu um prédio de tijolos, que demos o nome de *Escola Juscelino Kubistchek* e nela fomos concluir o primeiro grau, já pensando como iríamos fazer o segundo grau? Pois a escola, desse nível de ensino, mais perto ficava a 130 quilômetros, na sede do município, a cidade de Marabá.

Mesmo assim continuamos a estudar com a meta de ninguém ficar reprovado para não dificultar a vida uns dos outros e dos professores ter que ficar repetindo matérias de novo; assim, estudávamos para ter notas na média (80) ou superior para ninguém ficar. Os professores também, não ligavam para as dificuldades, planejavam as aulas, as vezes sem nem livro didático ter¹, para nos ensinar as matérias de Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Matemática, História, Geografia, OSPB (Organização Social e Política Brasileira), EMC (Educação Moral e Cívica), Artes, Religião e Estudos Paraense.

Nesse ritmo fomos passando e aprendendo mesmo, pois, nossos mestres não davam “refresco” como se diz no Pará. Desse modo, com muita determinação, por parte dos professores-alunos, rumamos para a conclusão do primeiro grau. E no meio do caminho veio a surpresa. Nosso diretor e também professor de EMC e Matemática, um pastor da Igreja Metodista, nos deu a notícia que tanto esperávamos. *Tínhamos a chance de ter segundo grau em Curionópolis.*

¹ Para citar um exemplo, a Irmã Nelita, freira, nossa Professora de Língua Portuguesa, pediu os livros, pagos por nós, de São Paulo, foram três meses para chegar. Enquanto isso, ela dava as aulas, organizando os conteúdos de gramática, ortografia e interpretação textual, escrevendo no quadro para escrevermos nos cadernos. Tudo bem explicado e acompanhado com muita atenção pela a classe.

Com a redemocratização do Brasil (1985) José Sarney, que assumiu a Presidência no lugar de Tancredo Neves, primeiro Presidente civil eleito indiretamente pelo o colégio eleitoral da Câmara Federal, que faleceu (em 21 de abril de 1985) antes de assumir o cargo, baixou um decreto criando *cursos de ensino técnico em magistério* em todos os municípios brasileiros. Essa iniciativa de Sarney foi a chance que tivemos e não desperdiçamos.

Compramos uma passagem de avião teco-teco, que levava e trazia garimpeiros de Serra Pelada de Belém para Curionópolis, para o nosso professor-diretor, ir a capital do Estado fazer a inscrição do *curso técnico em magistério* para o nosso lugar, Curionópolis. Deu tudo certo. Assim, ao concluir o primeiro grau, já tínhamos garantido o nosso curso do *segundo grau* e para nossa surpresa e minha escolha, ser professor.

A escola para atender o curso foi construída e recebeu o nome de *Escola Estadual Doutor Tancredo da Almeida Neves* , in memoriam do falecido Presidente. E nela a nossa turma começou a cursar o segundo grau, um feito inédito, em tempos que os filhos do povo, nós, não tínhamos a perspectiva de estudar e tão pouco chegar ao segundo grau; com muita luta e determinação chegamos.

Escola pronta nós todos aprovados para o segundo grau, mas, faltava de novo professores para levar a tarefa adiante. Soubemos de umas professoras do Rio Grande do Norte, que tinha interesse em dar aulas, juntamos dinheiro e mandamos para as mesmas comprar passagens e os gastos da viagem até Curionópolis. Vieram três, uma

não se adaptou e voltou para sua terra, e duas ficaram e se juntaram com os que já davam aulas para nós no primeiro grau e continuaram no segundo. Assim, começava a nossa luta para nos formar no curso técnico em magistério. Feita a festa de colação de grau do ensino de primeiro grau (1997), as matrículas para o segundo grau, começamos a estudar (1988) no curso técnico com habilitação em magistério, organizado com os *conteúdos* e *carga horária*, na seguinte ordem:

Núcleo Comum: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, 300h.; Língua Estrangeira, 90h.; História, 90h.; Geografia, 90h.; OSPB, 30h.; Matemática, 180h.; Ciências Físicas e Biológicas, 90h.

Educação Artística, 30h.; Educação Moral e Cívica, 30h.; Programa de Saúde, 30h.; Educação Física, 180h.; Ensino Religioso, 30h.

Parte Diversificada: Recreação e Jogos, 30h.; Fundamentos de Educação I, 210h.; Fundamentos da Educação II, 180h.; Didática Específica de Matemática, 90h.; Didática Específica de Ciências, 60h.; Estatística Aplicada da Educação, 60h.; Práticas de Ensino, 150h.; Desenho Pedagógico, 60h.; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, 60h.; Didática Geral, 150h.; Didática Específica de Comunicação Expressão, 90h.; Didática Específica de Estudos Sociais, 60h.; Estudos Regionais, 60h.

Apesar das dificuldades, foram superadas e, seguimos fazendo o curso de formação de professores(as) e nele aprendendo com a práxis os desafios da profissão que muito me ajudam até hoje encarar as provocações cotidianas do ato

de ser professor. Foram três anos de estudos que valeram a pena a todos e todas participantes dessa formação docente, em que fizemos o caminho caminhando; até hoje quando nos encontramos ou nos comunicamos temos sempre alguma coisa para falarmos “daqueles tempos de magistério”, na *Escola de Formação de Professores de Curionópolis Doutor Tancredo de Almeida Neves*.

Concluído o curso viemos para Roraima, chegamos aqui no dia 28 de maio de 1991 e no dia 15 de junho do mesmo ano já estava em sala de aula, como *regente de ensino*, na Escola Estadual Dom Pedro II, na Vila Iracema, hoje cidade sede do Município de Iracema, para, com todas as minhas inexperiências docentes, mas, cheio de vontade de ensinar sabia também que tinha muito a aprender, lecionar Matemática nas 5ª séries (hoje 6º anos fundamentais) e Educação Física em todas as séries do primeiro grau (hoje ensino fundamental) e depois (1982) História em todas as séries do primeiro grau (hoje anos do ensino fundamental). Foi muito aprendizado para mim e para a discência que ensinei nesses dias de aulas inaugurais da minha carreira docente.

Vindo para Boa Vista (1993) fui enviado pelo Departamento de Ensino da Capital da Secretaria de Educação para a Escola Estadual Professor Antonio Carlos Natalino, para lecionar para a 3ª série do primeiro grau (hoje 4º ano ensino fundamental). Nesse mesmo ano passei no vestibular 1993.2 da UFRR, para cursar o Bacharelado em Ciências Sociais, com Habilitação em Antropologia Social, iniciado em 1994 e terminado em 1998, certificado

em 1999; uma pergunta que sempre ouvia era: “Por que eu escolhi fazer um curso de Antropologia em vez de uma Licenciatura, se eu era professor?”. A minha resposta era: eu queria aprender a entender quem eu ensinava. Fui para a Universidade e continuei lecionando na 3ª série. E como esse curso me ajudou e continua me ajudando a entender quem eu ensino. E ao final do mesmo, como pesquisador júnior, escrevi minha monografia de conclusão do curso, sobre a *História da Migração e a Formação do Município de Iracema*.

Em 1996 foi inaugurada a Escola Padrão Olavo Brasil Filho, no bairro Jôquei Clube; fui para lá ensinar História para a discência do ensino fundamental e também contribuir na elaboração da documentação escolar da nova escola. Nesse período já tinha em mente um projeto que me ajudasse, além de ensinar, a perceber como funcionava o processo aprender-ensinar na educação básica?

No final de 1997 fui para a Escola Estadual Professora Maria das Neves Rezende, para iniciar esse projeto que tinha em mente. Assim, resolvi começar (1998) do começo do ensino fundamental a 1ª série, para saber o que é alfabetizar crianças? Como planejamento, pontuei fazer com que todos e todas, ao final do ano letivo, tivessem aprendido a ler e escrever e contar, dentro das competências que a alfabetização inicial exige. No final do ano letivo todas as crianças da 1ª série que lecionei estavam alfabetizadas. E ao longo do ano letivo percebi, nas conversas com “alunos e alunas problemas para a escola” (como eram taxadas e taxados) uma série de entraves que iam fazendo com esses alunos e alunas e chegasse a uma conclusão de que “eles

e elas não queriam nada”, assim, o que causavam e eram mesmo “eram alunos e alunas problemas”. Para mim veio o questionamento, se para todo problema tem uma solução, para eles e elas também tinha uma solução! E que junto com eles e elas íamos encontrar essa solução. Para tanto, escolhi a série final do ensino fundamental inicial, a 4ª série, hoje 6º ano, para juntos perceber e resolver esses problemas de aprendizagens.

No ano de 1999 já estava com a primeira turma de 4ª série, e nela muitos desses alunos e alunas problemas. Assim, para juntos resolver esses “problemas”, como planejamento, nossa ideia foi começar novamente pelo começo, desse modo, começava uma proposta que iria durar seis anos e nestes foram produzidos muitos meios que fizeram com que todos e todas alunos e alunas alcançassem o objetivo proposto para acontecer na escola, educação de qualidade e aprendizagem de leitura, escrita e cálculo efetivados em alto nível. Foi um ano letivo de muita produtividade didática com a elaboração de vários projetos (Leitura de Literatura, Conhecer a Cidadania, Aula na Biblioteca e Leitura Extremamente Fácil) que juntos com as ações da proposta curricular da escola, fizeram com que houvesse aprendizagem significativa coletiva e aprovação de 100% da turma.

No ano 2000, com a 2ª turma e a experiência vivida com a primeira, iniciamos o ano letivo, com o planejamento elaborado contemplando os projetos elaborados e outros acrescentados (Conhecer a Aritmética, Lendo na Fonte, Leitura Oral, Trabalhando em Equipe, que deu origem

ao nome da turma 41, que virou “Equipe 41”, Vi na TV e Fração em Evidência) continuamos fazendo aulas coletivas e que gerassem aprendizagens que iam suprimindo as necessidades de aprendizagens diversificadas de cada um(a) aluno(a) para que no final do ano letivo todos(as) alcançassem, e alcançaram, uma aprendizagem coletiva e aprovação da soma total da discência participante da 4ª série, *Equipe 41*. No que passamos a chamar de *Projeto Educação Democrática para a Realidade Coletiva*. Neste mesmo ano (2000) também ingressei novamente na UFRR, como graduado, para fazer a Licenciatura em História, concluída em 2003.

No ano de 2001, com a 3ª turma, a nova “Equipe 41” e *Projeto Educação Democrática para a Realidade Coletiva*, iniciamos o ano letivo fazendo uso didático dos projetos anteriores (que foram sendo reestruturados) e acrescentando mais projetos (Arte Cotidiana, História da Matemática, Humidade e Meio Ambiente, depois mudado para Temas Transversais) para suprir as necessidades de aprendizagens holísticas da “Equipe 41” (ética, identidades, sexualidade, ambiente entre outros). Todos os integrantes da *Equipe 41: Projeto Educação Democrática para a Realidade Coletiva 2001*, foram aprovados com excelência, para a 5ª série (hoje 6º ano). Neste ano, fiz um levantamento da situação escolar das “Equipes 41”, anteriores: a de 1999 estava cursando a 7ª série (hoje 8º ano) e a de 2000 estava cursando a 6ª série (hoje 7º ano).

No ano de 2002, com a 4ª turma da “Equipe 41”, iniciamos o ano letivo com a organização de todos os

projetos anteriores e os que foram surgindo (Fala e Língua, História & Geografia de Roraima e Ambiente em Evidência) que receberam o nome completo de *Projetos Educação Democrática para a Realidade Coletiva e Cidadania do Discente – Edição 2002*. Desse modo, se formatava o que queríamos fazer com a discência da 4ª série (hoje 5º ano), aprender e chegar na 5ª série (hoje 6º ano) lendo e escrevendo e contando adequadamente e, além disso, entre outros, dar continuidade a seus estudos. Assim, toda a “Equipe 41” foi aprovada para a série seguinte. Também continuei fazendo o acompanhamento das “Equipes 41”, sendo todas aprovadas para as séries seguintes. A de 1999, para a 8ª série (hoje 9º ano); a de 2000, para 7ª série (hoje 8º ano); a de 2001, para a 6ª série (hoje 7º ano) e; a de 2002, para a 5ª série (hoje 6º ano).

No ano de 2003, com a nova “Equipe 41”, demos prosseguimento ao nosso *Projeto Educação Democrática para a Realidade Coletiva e Cidadania do Discente da Equipe 41 – Edição 2003*. E juntos, mais uma vez atingimos nossos objetivos propostos para aquele ano letivo, com a aprovação para a 5ª série (hoje 6º ano) e satisfação de toda a discência que fizeram parte daquela “Equipe 41”. Também continuei fazendo o acompanhamento das “Equipes 41”, sendo todas aprovadas para as séries seguintes. A de 1999, para o 1º ano (hoje 1ª série) do ensino médio; a de 2000, para 8ª série (hoje 9º ano); a de 2001, para a 7ª série (hoje 8º ano); a de 2002, para a 6ª série (hoje 7º ano) e; a de 2003 para a 5ª série (hoje 6º ano).

No ano de 2004, ano final do Projeto, mais uma vez estávamos lá, com a nova “Equipe 41”, sendo este ano

também muito produtivo e de transição para mim, que já estava com mais um projeto pronto para voltar a ensinar alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio, na disciplina de História. Assim, encerrando o ciclo de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental com o sucesso de ensino, aprendizagem e aprovação desta para a 5ª série (hoje 6º ano) e das demais “Equipes 41”, também fazendo o acompanhamento, de 1999, para o 2º ano (hoje 2ª série) do ensino médio; a de 2000, para o 1º ano (hoje 1ª série) do ensino médio; a de 2001, para a 8ª série (hoje 9º ano); a de 2002, para a 7ª série (hoje 8º ano) e; a de 2003 para a 6ª série (hoje 7º ano) e; a 2004, para a 5ª série (hoje 6º ano) do ensino fundamental. Todas as experiências vividas com a discência das séries (hoje anos iniciais) do ensino fundamental, nestes sete anos do projeto, me ajudaram a entender tanto por que um(a) aluno(a) não aprende e também como pode aprender? Sempre respondidas em cartas escritas por estes(as) alunos(as) fadados ao fracasso escolar que superam esse estigma com sucesso de aprendizagem. Como, por exemplo, a do Marinho, que dizia:

.... na primeira série, fiz com a professora X (ele me disse o nome da professora, mas, pediu segredo) que achava que eu era doido. Fiz o teste de doido, mas não era doido. Mesmo assim: ela me *passou para a segunda série. Na segunda série peguei a mesma professora (X) que não ligava para mim. Mesmo assim: ela me passou para a terceira série. Com a professora Roseana comecei a aprender ler e escrever. E agora com o professor (Benone) consegui o que queria... descobri que não era doido. O que eu não sabia mesmo era ler e escrever.* (Carta depoimento escrita pelo discente Marinho, da 4ª série turma 41, ano de 1999).

Em 2005, voltei novamente para as séries finais (hoje anos finais) do ensino fundamental, na disciplina de História, com o Projeto História para o Ensino Fundamental², tendo como objetivo compreender e atender a aprendizagem dos discentes das 5ª às 8ª séries (hoje 6º aos 9º anos) da Escola Professora Maria das Neves Rezende, desenvolvido nesta Escola até 2006, para entender o processo, as mudanças e continuidades, no ensino e aprendizagem docente-discentes-educandos do ensino fundamental, desde sua etapa inicial até o final desse nível de ensino. Neste ano também conclui (iniciado em 2004) a Especialização em História Regional, pela UFRR, publicamos, em parceria com o meu Orientador, o Professor Nonato Gomes dos Santos, da UFRR, nosso Coordenador deste GT Compartilhando Saberes, no livro *O Rio Branco se enche de História*, organizado pelo Professor Jaci Vieira, da UFRR (2008), um artigo, *O despertar para o movimento indígena em Roraima nas décadas de 70 e 80: a luta pela autonomia indígena e de seus ambientes ancestrais*.

Em 2007, assumi o desafio de alfabetizar e pós-alfabetizar uma turma no 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – acompanhando passo-a-passo o processo de alfabetização e pós-alfabetização de adultos e sêniores, no *Projeto Nossa Classe de 1º e 2º Segmentos da EJA, 2017.1.2*, uma experiência que todo e toda professor(a) deve passar para entender esse processo de ensinar a ler e escrever quem na escola do mundo aprende dizer a

² Assim, como fiz, nos anos iniciais, registrei todo o trabalho desenvolvido nos finais do ensino fundamental.

palavra e se espanta e se emociona com a transformação dessa sua palavra dita, escrita e lida por ele(a) mesmo.

Neste ano (2007) completei uma década (1987-2007) nesta Escola, tempo estimulado de trabalho, por mim, 10 anos, para entender o processo, as mudanças e continuidades, no ensino e aprendizagem, na educação básica, ensino fundamental, desde sua etapa inicial até o final desse nível de ensino, inclusive, da modalidade EJA.

Em 2008, dando continuidade ao Projeto Historia Cotidiana para o Ensino Fundamental, e o início de um Projeto de Andarilhagem pelas as Escolas Públicas de Roraima, para perceber o funcionamento do ensino e aprendizagem nas mesmas, fui para a Escola “Coema Souto Maior”, onde trabalhei com 10 turmas dos 6º anos do ensino fundamental, e durante esse ano letivo, fizemos isso com muita propriedade e admiração dos discentes, “da forma tão legal de aprender História”, como costumavam dizer. Neste mesmo ano, deste trabalho e do projeto como um todo, junto com a Professora Inês Rogélia Dantas Macêdo, da UFRR, no livro *Ponto Incomum: práticas pedagógicas e integração na UFRR*, publicamos um artigo, *Ensino de História, um projeto para o ensino fundamental*, contando como o mesmo funciona.

Em 2009, fui convidado para ir para Escola Major Alcides, trabalhar com discentes do ensino médio e também coordenar a reestruturação do PPP da Escola. Adaptamos o Projeto para o Ensino Médio e se transformou em Projeto História Cotidiana para a Educação Básica (HISTOCEBÁSICA), durante 3 anos.

Em 2012, fui para Escola Militar “Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges”, fundada neste mesmo ano, onde aplicamos o Projeto HISTOCEBÁSICA e percebemos como seria seu funcionamento hierárquico militar.

Em 2013, voltei novamente para Escola “Olavo Brasil Filho”, e nela, além de desenvolver o Projeto HISTOCEBÁSICA, entre os anos de 2103-2014, junto com toda a comunidade escolar, coordenei a reestruturação do PPP da Escola, para a implantação do Ensino Médio (em 2015), nesta, onde continuo até o tempo presente. Em síntese, é isso que venho fazendo como Professor da Escola Pública Roraimense, desde 1991, apresentado neste I Encontro de Professores(as) de História do Estado de Roraima, neste mês de maio do ano de 2017.

REFERÊNCIAS

COSTA FILHO, Benone. *A arte de aprender ensinando: construindo um trabalho didático pedagógico no ambiente escolar para a excelência e sucesso da aprendizagem da discência da 4ª série ensino fundamental da educação básica regular*. Boa Vista: COSTA FILHO, Benone. *Projeto Nossa classe do 2º ano do primeiro segmento EJA*. Boa Vista: [s.n.], 2007, 1997-2004.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto História Cotidiana para o ensino fundamental da educação básica regular*. Boa Vista: [s.n.], 2004-2006.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto Nossa classe do 2º ano do primeiro segmento da EJA*. Boa Vista: [s.n.], 2007.1.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto Nossa classe do 3º ano do primeiro segmento da EJA*. Boa Vista: [s.n.], 2007.2.

COSTA FILHO, Benone. *Sonetos: ler para aprender a ler na EJA*. Boa Vista: [s.n.], 2007.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto História Cotidiana para o ensino fundamental da educação básica regular*. Boa Vista: [s.n.], 2008.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto HISTOCEBÁSICA: História Cotidiana para da educação média básica regular*. Boa Vista: [s.n.], 2009-2012.

COSTA FILHO, Benone. *Contos Históricos em Sonetos*. Boa Vista [s.n.], 2013.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto HISTOCEBÁSICA: História Cotidiana para da educação fundamental básica regular*. Boa Vista: [s.n.], 2013.

COSTA FILHO, Benone. *Projeto HISTOCEBÁSICA: História Cotidiana para da educação fundamental básica regular*. Boa Vista: [s.n.], 2013-2017.

O Ensino de História no Ensino Superior: vivência na UFRR

*Reginaldo Gomes de Oliveira
(Doutor em História Social/ UFRR)*

Introdução

O presente texto tem como base as reflexões e os questionamentos apresentados durante a Mesa-Redonda, que discutiu “A Realidade do Ensino de História no Ensino Superior”, no I Encontro dos(as) Professores(as) de História de Roraima 2017. O debate entre os participantes da Mesa-Redonda e a plateia constituída por professores da rede pública ofereceu significativas contribuições, para pensarmos em outras ferramentas teórico-metodológicas, para o Ensino de História no século XXI.

Foram sugestões que buscaram aproximar as práticas pedagógicas dos docentes do ensino de História no ensino superior, com as práticas desenvolvidas pelos docentes de História no ensino fundamental e médio. Portanto, a nossa reflexão teórica pontua, de forma breve, as experiências na Universidade Federal de Roraima (UFRR), com abordagens sobre a Licenciatura em História e o encontro com os alunos egressos no evento de História em questão.

Nessa perspectiva, ao pensarmos na produção de conhecimento, como ferramenta de transformação para fins didáticos, na compreensão da História, é uma importante ação metodológica no processo de formação do docente e pesquisador, que debate em sala de aula o

cotidiano vivenciado pelos alunos. Sem dúvida, quando Le Goff (1993) pensou no texto sobre “o nascimento dos intelectuais” revelou desafios para o profissional que exerce a função de ensinar e pesquisar, o qual deve atualizar constantemente sua práxis de historiador.

Esse desafio de pensar a práxis do historiador, no conjunto de circunstância entre o ensino e a pesquisa, foi vivenciado por alguns profissionais da História, durante a Mesa-Redonda do evento de História citado anteriormente. Constatou-se que o professor de História do ensino fundamental e médio, egresso do ensino superior, ao deparar-se com a proposta do currículo escolar, posiciona-se diante de questões em relação ao ensino de História praticado, cujas respostas nem sempre foram trabalhadas na formação universitária.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas e concepções de ensino, incluindo os conteúdos desenvolvidos na formação superior, percebemos a diversidade de conteúdos históricos: Brasil, América, Medieval, Antiga, Colonial, Contemporânea, entre outros, com finalidades e possibilidades de respostas para a problemática do ensino de História e a práxis do professor.

De acordo com a caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), essa prática pedagógica no ensino de História teve origem no século XIX, quando foi criado o campo de estudos e o ensino de História. Com o surgimento do Brasil Império, essa prática pedagógica propagava os conteúdos literários, com foco para os temas clássicos e humanitários, que eram

destinados ao ensino e à formação superior dos cidadãos da oligarquia escravocrata.

Ao averiguarmos os mesmos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) durante o momento do Brasil da Primeira República (1889-1930), identificou-se que a orientação pedagógica e a formulação de conteúdos privilegiavam acontecimentos de um Brasil, como “grande nação”, destacando a miscigenação do povo: branco, negro e indígena. Contudo, defendia a hierarquização e apontava a contribuição do branco como grupo social superior.

Assim sendo, durante o debate da referida Mesa-Redonda no I Encontro dos(as) Professores(as) de História de Roraima, comprovou-se que a difusão desse conhecimento histórico do ensino superior (Licenciatura em História) não está vinculado ao que é ensinado pelos alunos egressos da UFRR no ensino fundamental e médio, no contexto regional amazônico-roraimense. Percebeu-se que parte da lacuna está no ensino superior. Tal prática docente universitária parece não considerar o contexto sociocultural do aluno, nem o lugar onde ele vivencia sua prática pedagógica no campo da História. O desafio para o professor que atua na formação universitária é desenvolver a aproximação das ferramentas teórico-metodológicas, que são exercidas nas práticas do ensino superior com as práticas do ensino fundamental e médio.

Breve abordagem na formação do professor de História

Ao longo do século XX, o curso de formação de professor e o programa curricular do ensino de História,

no âmbito da formação superior, vivenciaram distintas trajetórias formativas do profissional que atua hoje no ensino de História. Tais mudanças resultaram das lutas dos professores, que ganharam maior força nas décadas de 1980 e 1990, após a Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, os programas curriculares receberam influências dos debates ocorridos entre as distintas correntes historiográficas. O século XXI trouxe parte dessas mudanças, e os profissionais da História tentam diminuir distância entre o debate historiográfico na escola de ensino fundamental e médio e o que é elaborado na universidade. A atual provocação é transformar o conhecimento científico adquirido na universidade em ferramentas teórico-metodológicas para fins didáticos escolares.

Hoje, a formação desse profissional da História ocorre em diversos espaços e dimensões da vida do professor em questão. No entanto, devemos lembrar que a formação do docente na universidade firma-se em um tripé: ensino, pesquisa e extensão, e acrescentamos a internacionalização que vem modificando as políticas educacionais nos espaços do ensino superior.

Nessa reflexão de apoio ao nosso debate, não poderemos fugir das análises produzidas na década de 1930. Eram propostas de mudanças teórico-metodológicas, em nosso processo de educação brasileira, sugeridas por Anísio Teixeira¹. As contribuições elaboradas por Anísio

¹ O principal pensador das mudanças da Educação no Brasil, responsável pela criação das Escolas Públicas e pelo pensamento pedagógico de uma educação democrática entrelaçada com a formação do professor. Desenvolveu teorias e métodos pedagógicos apontando novos horizontes na práxis do professor que atua em diferentes espaços educacionais.

Teixeira incitaram mudanças educacionais por meio da denominada Escola Nova, que ajudou a democratizar o ensino no Brasil, fortalecendo a educação brasileira no século XX.

Anísio Teixeira foi influenciado pelos estudos do filósofo norte-americano John Dewey e implementou um projeto pedagógico nacional influenciando diferentes níveis da educação brasileira, desde a escola primária, passando pela escola secundária e de formação de adultos, chegando ao ensino superior. Essa ferramenta teórico-metodológica realizava uma reflexão e defesa da educação como direito de todos, rompendo com o processo de educação que privilegiava apenas um grupo da sociedade nacional. Tal processo, conforme já mencionado, era um processo herdeiro da Educação do Brasil Colonial, Império e Primeira República.

Esse processo de luta política, na democratização do ensino e na formação do docente, foi reinstituído nos anos 1960 com Paulo Freire. Durante o momento de transição do regime militar para o democrático (segunda metade dos anos 1970 e começo de 1980), diversos intelectuais brasileiros da área de Educação, que atuavam fora do Brasil, começaram a voltar pelo processo de anistia. Paulo Freire foi um desses intelectuais, que, ao retomar o debate sobre educação, reafirmou a importância do ensino democrático e de qualidade.

Nesse contexto de mudanças pedagógicas na formação do professor, durante a segunda metade do século XX, tornou-se importante lembrar as contribuições de outro

intelectual da educação brasileira quando nos referimos ao texto *A questão política da educação popular*, elaborado pelo educador Carlos Rodrigues Brandão (1980). Outro intelectual que desprende trajetórias pedagógicas nesse processo foi Darcy Ribeiro (1979), quando incorporou a temática dos povos indígenas à educação brasileira.

Estes são alguns dos desafios que o docente universitário deverá abordar quando desenvolve conteúdos para o ensino de História no ensino universitário. São argumentações que foram sugeridas por esses intelectuais citados, que, ao longo dos últimos quarenta anos, foram fundamentando o ensino-aprendizagem no campo historiográfico. São sugestões ousadas que deram oportunidade às diferentes crianças, jovens e adultos participarem desse processo democrático de ensino de História, que chegou ao século XXI.

São experiências de ensino-aprendizagem, com concepções teórico-metodológicas diferenciadas do processo pedagógico do século XX, que apontou para uma educação mais próxima do tema popular, contribuindo para a formação de profissionais, com possibilidades de atuarem no ensino de História, fazendo uso de um programa curricular democrático e transformador da sociedade em que estão inseridos.

No entanto, durante o referido evento de História, os professores envolvidos no debate provocado pela Mesa-Redonda sobre o Ensino Superior, notaram que apesar dos avanços teórico-metodológicos, com aspectos de formação transformadora, os temas afro e indígenas ainda não eram

contemplados nesse processo de ensino democrático. A formação do docente que atuaria no ensino de História continuava privilegiando a formação do Estado Nacional e da elite social que era a protagonista desse processo.

Queremos dizer que essa lacuna no Ensino Superior demonstrou o quanto necessitamos avançar nos cursos de formação do profissional de História. Profissional que vai exercer atividades pedagógicas e históricas, com base em um outro referencial teórico-metodológico, inerentes ao processo ensino-aprendizagem no século XXI. Parte dos docentes que atuam no ensino superior tem como base histórica diferentes raízes teórico-metodológicas, que foram desenvolvidas durante o século XX. São diferentes percepções do Ensino de História, que permeiam os distintos cursos de Licenciatura e Bacharelado, nas universidades brasileiras. O referido evento de História, realizado em 2017, revelou que tais práticas docentes no Ensino Superior apresentaram cursos que ainda estão amadurecendo suas propostas curriculares, observando as diretrizes implementadas após a Constituição Federal de 1988.

São Licenciaturas em História com ferramentas de ensino-aprendizagem com hibridismo do tradicional e democrático, que buscou propagar na década de 1990 a inserção crítica do futuro professor de História. Nessa perspectiva, o professor de História deveria ser inserido na realidade do espaço de ensino médio e fundamental em diálogo com o espaço formador na universidade. Outro aspecto que marcou essa dimensão formadora é o desafio de inclusão dos novos temas: povos indígenas e

afro-brasileiros. Enfim, esse processo educacional exibiu uma trajetória historiográfica, que ao longo do século XX ofereceu distintos aspectos teórico-metodológicos. Assim, os novos conteúdos da História foram ganhando visibilidade, os temas indígenas e os africanos ou afro-brasileiros estão sendo sugeridos nos currículos de formação docente na área de História.

O Ensino de História e o Curso de História na UFRR

Em meados de 1969, a capital de Roraima recebeu um grupo de professores e alunos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este grupo chegou em Boa Vista com o propósito de instalar um projeto, em “Fase-Piloto”, que iniciou a formação de professores. O referido grupo da UFSM reuniu, naquele momento, diferentes professores que atuavam no ensino fundamental (1.º Grau) em Roraima. Essa proposta educacional estava vinculada ao Projeto Rondon da UFSM, que havia demonstrado interesse em estabelecer um convênio e criar um Campus Avançado no então Território Federal de Roraima.

As atividades desse grupo de professores e alunos foi desenvolvida no período de férias escolares, com cursos denominados de Licenciatura Curta nas áreas de Estudos Sociais e Letras. Os conteúdos de História eram evidenciados no curso de Estudos Sociais. O projeto inicial foi considerado um sucesso e a UFSM firmou convênio com o então governador do Território Federal de Roraima, Walmor Leal Dalcin (governou de março de 1969 a março de 1970), instituindo o Campus Avançado, que funcionou

até 1985 (UFSM, 1986) em um antigo prédio na Avenida Capitão Ene Garcez.

Essa experiência educacional, na formação do docente de História, não privilegiou conteúdos da História Regional. Trouxe abordagens que privilegiavam a formação socioeconômica do Estado brasileiro e a sociedade “branca”. Contudo, tal experiência inspirou o projeto de criação do primeiro Centro Universitário de Roraima vinculado ao governo do ex-Território Federal,² com responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura.

A proposta pedagógica do Centro de Ensino Superior de Roraima (Cesur), com algumas variações, seguiu o mesmo encaminhamento da Licenciatura Curta oferecida pelo Campus Avançado (UFSM). Para apoiar este processo educacional e manter os cursos do Cesur, foi criada a Fundação de Educação Ciência e Cultura de Roraima (Fecec), que tinha sido autorizado pelo Decreto n.º 96.393 de 21 de julho de 1988. Nessa perspectiva, a nova experiência de ensino superior, com estrutura local, ofereceu Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia, Matemática. As atividades iniciaram-se no segundo semestre de 1988. A Reitoria e as salas de aula funcionavam nas dependências da Diocese de Roraima (prédio da antiga Prelazia).

No entanto, essa experiência de ensino superior não deu certo. Os professores selecionados não tinham vivência

² Entre os anos de 1988-1990, o Território Federal de Roraima viveu o momento de transição para Estado Federado, instalado em janeiro de 1990, com a posse do primeiro governador eleito, Brigadeiro Ottomar de Sousa. Entre 1988-1989, o governador interino era Romero Jucá.

de ensino universitário, não conseguiram ministrar com segurança os cursos de Licenciatura Plena. Nesse caso, o Cesur foi fechado. A Secretaria de Educação e Cultura de Roraima (SEC/RR) constituiu uma comissão para reorganizar toda a documentação e criar a Universidade Federal de Roraima (UFRR).

O início do Ensino na Universidade Federal de Roraima (UFRR)

O Decreto n.º 98.127, de 8 de setembro de 1989, do presidente José Sarney, instituiu a UFRR, e as atividades acadêmicas iniciaram-se em março de 1990. No decorrer desse período de criação e primeiras aulas, foi designado como Reitor Pro Tempore o prof. Dr. José Hamilton Gondim Silva. Assim, em março de 1990, a UFRR contava com 59 professores e 96 servidores técnico-administrativos (concursados e alguns remanejados do ex-Território), que foram alojados no Campus Universitário (Hoje Paricarana) com dois blocos, doados pelo governador do ex-Território Federal de Roraima (OLIVEIRA, 2016).

Nessa perspectiva, o ensino de História (Licenciatura Plena) foi um dos primeiros cursos da UFRR, que se iniciou em março de 1990. Além dos alunos ingressos pelo primeiro vestibular, o curso de História incorporou, por transferência, 84 alunos do curso de Licenciatura Plena em História, que eram do Centro de Ensino Superior de Roraima (Cesur/Fecec).

O começo da prática pedagógica no campo da História não foi muito fácil, pois o corpo docente era jovem

e inexperiente no processo de ensino-aprendizagem, no espaço da universidade. Alguns docentes do Ensino de História tinham experiência no ensino médio. No entanto, grande parte dos professores concursados, que integraram o colegiado de História da UFRR, transformaram-se em professor do ensino superior, quando ingressaram no curso de Licenciatura de História da UFRR. Nesse processo de ensino-aprendizagem em História, os servidores concursados para Professor do Magistério Superior tinham o contrato assinado com 40 horas semanais e Dedicação Exclusiva. Todas as disciplinas ofertadas no curso tinham quatro créditos e 60 horas/aula (OLIVEIRA, 2016).

Nos primeiros dez anos de funcionamento da única instituição de ensino superior em Roraima, os professores concursados para atuar na UFRR exerciam quase todos os serviços dos setores de atividades acadêmicas: Reitoria, Pró-Reitoria, Direção de Centros e Faculdades, Direção de Departamentos e Coordenação de Cursos. Os professores ministravam todas as disciplinas, pois não havia designação por área ou afinidade de disciplina, no campo da História.

Nesse caso, o professor de História era indicado pelo colegiado para ministrar qualquer disciplina da oferta semestral. O curso funcionava das 8 às 22 horas. As disciplinas eram ministradas durante todo o dia ao longo desse horário. Como exemplo, a disciplina Introdução aos Estudos Históricos poderia ser ofertada em três momentos diferentes do dia: uma turma pela manhã, outra no horário vespertino e outra no horário noturno. Os alunos

escolhiam o melhor horário e efetuavam a matrícula. As disciplinas ministradas com os conteúdos históricos não dialogavam com as chamadas disciplinas de Práticas de Ensino de História. Entretanto, havia a organização de horário extra para atender o aluno fora da sala de aula.

Quadro Geral da Oferta de Disciplinas em 1990

Nome das Disciplinas do Curso de Licenciatura em História/UFRR ofertadas em cada semestre, entre 1990 -1994
1 – Introdução aos Estudos Históricos 2 – Introdução à Arqueologia 3 – Geo-história 3 – História Antiga 4 – História Medieval 5 – Teoria e Métodos Históricos 6 – História Moderna I e II 7 – História do Brasil I, II, III e IV 8 – História da América I e II 9 – Historiografia Brasileira 10 – Prática de Ensino em História I e II 11 – História Contemporânea I e II 12 – História e Historiografia de Roraima I e II 13 – História do Desenvolvimento Econômico e Social da Região Amazônica 14 – Métodos e Técnicas de Pesquisas Históricas.

Fonte: Elaboração adaptada com base em Oliveira (2016)

Ainda nessa fase inicial, os cursos de Licenciatura em História e Geografia e os respectivos professores estavam lotados em um único Departamento: Geografia e História. No primeiro semestre de 1994 foi aprovada a

normatização do desmembramento dos cursos de História e Geografia. Logo depois, com a criação do Centro de Ciências Sociais e Geociências (CCSG), os dois cursos foram integrados ao Centro com os dois departamentos separados: Departamento de Geografia, com o colegiado formado por professores geógrafos e geólogos, e o Departamento de História, com colegiado formado por professores historiadores. O CCSG e seus departamentos didáticos foram transferidos do Bloco I para o Bloco IV no Campus Paricarana.

No decorrer dos anos de 1993 a 1996, a UFRR ampliou o seu campo de ação e fortaleceu o projeto de interiorização. A meta era qualificar profissionais para o ensino do 1.º e 2.º Graus (hoje ensino fundamental e médio) em todo o estado de Roraima. Para isso, foi implantado o Curso de Licenciatura em História no município de São João da Baliza, para atender os professores que já estavam desenvolvendo atividades nas escolas localizadas no Sul do Estado (em municípios e vicinais). O campus universitário de São João da Baliza está distante de Boa Vista aproximadamente 330 km.

Para atender a nova demanda educacional na área de História, os professores do Departamento passaram a ministrar disciplinas no Curso localizado em Boa Vista, no Campus Paricarana. Ao mesmo tempo, os professores eram indicados pelo colegiado para ministrarem aulas no curso em São João da Baliza. Em 1996, com a conclusão do curso de História no Campus da Baliza, essa experiência foi encerrada, com a Colação de Grau para mais de 75% dos

30 alunos que haviam ingressado no curso de Licenciatura, em 1993 (OLIVEIRA, 2016).

Entre os anos de 1997 e 1998, houve novas mudanças na estrutura do curso de História, que foi desmembrado do CCSG para o Centro de Ciências Humanas (CCH), deixando as dependências do Bloco IV para ocupar espaços no Bloco I da UFRR. Com a extinção do CCSG, foi criado o Instituto de Geociências (IGEO), onde o Departamento de Geografia foi lotado com o recém criado Departamento de Geologia. Por volta de 2006, com a expansão das estruturas físicas da UFRR, o Curso de História ganhou novas dependências com a construção do prédio denominado CCH.

Consolidação do Ensino de História na UFRR

A partir de 2000, o curso de História e a proposta de formação profissional para o ensino fortaleceram-se com o retorno dos primeiros doutores em História, que haviam sido liberados para a qualificação fora do estado de Roraima. Outro aspecto transformador da prática educacional no início do século XXI foi a perspectiva de interação do processo de ensino-aprendizagem com as máquinas da era tecnológica.

O processo histórico do século XXI mostrou um novo momento de mudanças teórico-metodológicas com o surgimento de outros espaços de formação continuada: curso de extensão, cursos de pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado) e outras atividades de aperfeiçoamento oferecidas pelas Secretarias de Educação: município ou estado, além das pesquisas com levantamento bibliográfico,

documentos (históricos, projetos pedagógicos, jornais, entre outros) e uso da internet, que se transformaram em fontes e outros objetos pedagógicos para o professor dos diferentes níveis de ensino.

Diante dos avanços tecnológicos e eletrônicos, revelando distintos métodos na formação do professor, a proposta de ensino superior não avançou. Isto foi comprovado no debate no referido evento de História, onde o público na plateia manifestou que apesar das evidências mostradas em sala de aula, com uso de notebook ou aparelho celular como outras ferramentas pedagógicas, a proposta de formação docente continuava pautada nas propostas do século XX.

Nesse contexto atual do século XXI, a realidade do ensino de História, no ensino superior, não está sabendo instaurar uma articulação com a vivência sociocultural do estudante. Em particular, com a vivência de uma cultura tecnológica que mostra uma abordagem plural no campo historiográfico. O aluno e futuro professor reorganiza conteúdos históricos, sociopolíticos e culturais para o campo educacional. São ações no novo campo de ensino-aprendizagem do século XXI, com sugestões de uma ampla e atualizada discussão do ensino superior e aproximação com o espaço de ensino de História do profissional egresso.

Assim, durante o referido debate na Mesa-Redonda, formulou-se de modo provocativo essas novas fronteiras teórico-metodológicas do ensino superior, que estão sendo experimentadas pelos estudantes egressos e ainda não exploradas no curso de Licenciatura em História, que

prepara os profissionais de História para atuarem nessa nova era tecnológica de ensino-aprendizagem. É claro que a necessidade de novos aportes teórico-metodológicos não está somente no campo da História, mas nas diferentes áreas do conhecimento humano, com o atual processo de humanização das tecnologias, sugerindo outros aspectos pedagógicos no Ensino Superior.

Nesse sentido, tornou-se evidente para os participantes do mencionado evento, que a proposta para o ensino de História no ensino superior, a inevitável busca de outras ferramentas teórico-metodológicas de articulação com a prática de ensino do futuro professor. Percebeu-se que os profissionais do ensino superior devem exprimir novos posicionamentos teórico-metodológicos quando atuam na Licenciatura. São ações pedagógicas, com apoio em uma reflexão conjunta entre professor e aluno, durante a trajetória do curso superior de nossa atualidade; ou seja, trabalhar o ensino de História em uma abordagem diferente e mostrar as possibilidades para a prática pedagógica do ensino básico, fundamental e médio, que é o campo de atuação do futuro professor, no século XXI.

O citado evento histórico, promoveu essa oportunidade de juntos (professores do ensino superior e professores da rede pública) buscarem acertos nessa proposta de formação, deixando mais próxima a efetiva possibilidade de diálogo com a realidade presenciada pelo estudante egresso, vivenciada desde o momento do estágio até a prática como professor.

Essa ideia foi sugerida no referido evento e também durante o debate do Grupo de Trabalho Compartilhando

Saberes, na UFRR³, coordenado pelos professores Raimundo Nonato Santos e Galvani Lima. Estas ações do Ensino Superior foram fortalecidas pelo compromisso de elaboração de uma proposta incorporando o diálogo entre o espaço da universidade e o espaço do estágio do ensino de História. Isto significou que o conteúdo produzido na academia seria transformado em conteúdo para a prática pedagógica do docente que atua no ensino fundamental e médio. Tal ação incitou outra postura no ensino superior da UFRR, que é o reconhecimento da importância do saber histórico produzido no espaço do ensino fundamental e médio.

As considerações foram diversas durante a discussão no evento histórico em questão, mas no encaminhamento das propostas o mais significativo foi a possibilidade de atribuir novos elementos, que podem instrumentalizar o ensino superior no campo histórico. Um deles é a sugestão de formar professores de História que tenham segurança e condições de produção de conhecimento no ensino fundamental e médio. Mostrar não apenas os conteúdos historiográficos, mas saber vincular o que ensinam na formação superior com o que é ensinado na formação do estudante do ensino fundamental e médio. Como preencher essa lacuna e aproximar com o que é ministrado no ensino superior?

Esse debate revigora o papel do intelectual da História, que ensina, pesquisa e atua na extensão, como

³ Nesse mesmo período, foi criado um grupo de estudos Compartilhando Saberes, vinculado ao Núcleo de Documentação Histórica (NUDOCHIS/UFRR), com participação de professores da UFRR, UERR e da Rede Pública, para discutirem e elaborarem propostas de Ensino de História em diálogo com o contexto regional amazônico-roraimense.

pode também conciliar posicionamentos de diversas tendências dos distintos níveis de ensino de História. Porém, o mais importante nesse processo conciliador teórico-metodológico é a coragem e o compromisso para derrubar as barreiras que colocam o docente do ensino superior como o único produtor de conhecimento historiográfico e o aluno egresso, o professor do ensino fundamental e médio, como repetidor das informações.

Nenhum avanço pedagógico pode ser estabelecido sem considerarmos que o aluno egresso ou o professor do ensino fundamental e médio seja capaz de desenvolver pesquisas e percepções historiográficas no espaço escolar onde ele atua. Os alunos egressos da UFRR, presentes no mencionado debate histórico, comentaram o estranhamento vivido durante a transmissão de conteúdos históricos no ensino escolar. Informaram que tinham dificuldades de pôr em prática os ensinamentos históricos recebidos no ensino superior com a prática pedagógica do conhecimento histórico que transmitem em suas aulas.

Diante de tantos questionamentos e considerações, outro ponto levantado pelos participantes do evento em questão foi o conteúdo pouco trabalhado no ensino superior com foco na História Regional e dentro dela a História de Roraima. Apesar de o ensino superior da UFRR preocupar-se com as conexões teóricas entre os conteúdos regionais, com o nacional e o internacional, o processo de formação do profissional de História deverá considerar também a realidade onde o ensino do futuro professor será ministrado. O projeto pedagógico de História do ensino superior, com ampla integração dos conteúdos,

deverá dialogar com a produção historiográfica dos temas regionais e locais.

Considerações Finais

O encontro de historiadores, a Mesa-Redonda que debateu “A realidade do Ensino de História no Ensino Superior” no I Encontro dos(as) Professores(as) de História de Roraima 2017 e o GT Compartilhando Saberes, coordenado pelos professores Raimundo Nonato Santos e Galvani Lima, ganharam significativa importância para o ensino superior no campo historiográfico em Roraima. Os questionamentos e as considerações provocaram e sugeriram novas posturas aos docentes do ensino superior, que atuam na Licenciatura em História da UFRR, extensivo também ao curso da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Estas observações consideraram de forma clara a realidade em que o ensino do futuro professor será ministrado. O espaço de diálogo dos profissionais da Licenciatura com os licenciados que atuam nas distintas escolas de Roraima: seja na capital, nas áreas rurais, seja nas escolas indígenas. Que os espaços de produção historiográfica estejam mais próximos também dos temas regionais e locais, somando esforços conjuntos e integrando as atuações pedagógicas dos espaços de formação universitária aos espaços da escola de ensino fundamental e médio.

O ensino de História, no ensino da UFRR, é um curso de Licenciatura noturno e isso tem mostrado outra problemática, que não abordaremos nesta reflexão, mas são

questões que prejudicam a formação do futuro professor quando analisamos o pouco tempo que os alunos dispõem para as leituras e dedicação ao ensino-aprendizagem na UFRR. São situações que ocorrem sempre e fragilizam o processo de formação noturna do docente do ensino fundamental e médio.

Por fim, sabemos que toda essa problemática levantada, por ocasião do encontro de historiadores na UFRR, inspirou parcerias e colaborações, fortalecendo redes e interações entre os docentes do ensino superior e os docentes do ensino fundamental e médio. São plurais posicionamentos teórico-metodológicos que oferecem possibilidade de diálogos e outras posturas mais favoráveis e democráticas ao processo de ensino-aprendizagem em História.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. **Memorial Professor Titular**. Boa Vista-RR, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

UFSM. **Relatório de 1970**. Santa Maria, RS, 1986.

Experiências no ensino de História: elementos para uma sistematização

André Augusto da Fonseca
(Doutor em história Social pela UFRJ. Professor de História na UERR)

Para um professor que atuou por dez anos nos anos finais do ensino fundamental e outra década na formação de professores, a persistente dificuldade de se efetivar um ensino de História que realmente vise a formação para a cidadania sempre emerge como um tema digno de investigação¹. A falha em responder adequadamente a esse problema tem sua parcela de responsabilidade quanto à fraqueza da universidade e da escola em enfrentar o brutal e coordenado ataque que a categoria docente vem sofrendo recentemente, por parte de grupos que procuram criminalizar o debate sobre a sociedade, a reflexão sobre gênero e por parte de “reformadores empresariais” que vêm impondo mudanças curriculares de forma autoritária e fazendo tábula rasa de toda a pesquisa em educação – particularmente, a pesquisa sobre ensino de História.

A tarefa da pesquisa aparece com urgência, portanto. O ensino de história estava longe de satisfazer os objetivos formativos para a cidadania, mesmo antes dos referidos ataques. A investigação científica precisa dar conta do conhecimento acumulado e identificar novos problemas, colocados pelas práticas escolares do ensino de História.

¹ Essa temática foi explorada em minha dissertação de mestrado (FONSECA, 2006).

É um truísmo dizer que é impossível definir um bom problema de pesquisa (relevante e viável) sem um domínio consistente do referencial teórico (o conhecimento já consolidado sobre a temática) e dos dados empíricos. Sem embargo, uma rápida olhada sobre os relatórios de estágio, monografias ou Trabalhos de Conclusão de Curso e outras produções mostra que as universidades locais precisam ainda aguçar muito o domínio teórico e empírico sobre o ensino de História.

Dentro do escopo do I Encontro de Professores de História de Roraima, propõe-se aqui realizar um levantamento preliminar de práticas e concepções recorrentes no ensino de história, para em seguida discutir algumas contribuições importantes na pesquisa nesse campo. Finalmente, procura-se contribuir com algumas possíveis linhas de pesquisa.

Alguns dados da experiência na educação básica e na licenciatura

A força “inercial” ou a resistência à mudança é verificada em várias instâncias. Professores de diferentes gerações, autoridades educacionais no nível da escola e no nível das redes estaduais e municipais, assim como parcela significativa de estudantes da educação básica e da própria licenciatura mostram-se bastante apegados a uma concepção de História como memorização de nomes, datas e acontecimentos. Conceitos importantes da área acabam sendo apreendidos de forma superficial e colada ao senso comum. Processos avaliativos são simplificados

ao extremo, limitando-se a aferir a memorização simples, sem estabelecer relações, compreender conceitos ou processos históricos e sem entender como se desenvolve o conhecimento histórico. Predominam provas “objetivas” (questões de múltipla escolha), empobrecendo ao máximo as expectativas de aprendizagem e a própria metodologia.

A indiferença frente ao sentido ou significado do ensino de História (tanto do ponto de vista imediato dos alunos quanto da sociedade) e frente ao conhecimento acumulado na Psicologia da aprendizagem tem sido assinalado em outros estados (CAIMI, 2006).

Essas tendências empobrecedoras não são exclusivas da disciplina de História, pois estão ligadas, ao menos em Roraima, a uma cultura profundamente autoritária tanto nas escolas quanto no nível das próprias redes escolares. Trinta anos depois de promulgada a Constituição Federal em vigor, as escolas estaduais e municipais em Roraima jamais tiveram eleições para diretores e são muito raros os estabelecimentos que realmente organizam o trabalho pedagógico a partir de um projeto elaborado coletivamente. Como sabe todo professor de estágio nas licenciaturas, a frase mais repetida pelos estagiários é: “A escola campo tem PPP (Projeto Político-Pedagógico), mas não é permitido ver ou consultá-lo”. O PPP sempre está “em reformulação”, não no sentido legítimo de reavaliação e atualização das metas, mas como um pretexto para não permitir que ninguém de dentro ou de fora da escola possa vê-lo. Dessa forma, nenhuma forma de gestão democrática se encontra generalizada em nossas escolas, em uma clara violação da legislação brasileira sobre educação.

Estudantes, pais e até os professores, em muitas escolas, não formulam objetivos, metas, diagnósticos, regras de convivência. A dificuldade em se democratizar a gestão aliena todos os segmentos, que não podem enxergar a escola como sua, uma vez que não têm o direito de deliberar sobre coisa alguma. Não é raro que diretores de escolas públicas marquem reuniões de pais em horário de trabalho (dez da manhã, três da tarde), mesmo sabendo que os patrões não liberam os empregados para participar de reuniões escolares. Nas reuniões, os pais geralmente são informados de decisões que já estão fechadas e raramente são chamados a participar de um debate informado e a deliberar sobre as questões coletivas da escola.

Como sabemos, essa forma antidemocrática de gestão também é currículo. Estamos há décadas ensinando crianças, adolescentes e adultos que não se deve participar do processo decisório que afeta a coletividade, que temos que nos conformar com a ausência de transparência e de democracia substantiva, que “manda quem pode” e “quem pode mais chora menos”. Consequência lógica é a deterioração das relações no interior da escola: as regras de convivência têm pouca adesão, os objetivos de aprendizagem não são compartilhados, as expectativas e valores não são compartilhados. Tragicamente, ao invés de reconhecer que está se praticando um monólogo alienado e alienante e partir para uma democratização ativa, hoje (2018) a secretaria estadual de educação está empenhada em aprofundar a aposta antidemocrática, militarizando escolas públicas, ao arrepio da legislação educacional, do

Plano Nacional de Educação e de tudo o que foi pactuado coletivamente e historicamente na educação brasileira.

Temos notado uma forte tendência de muitos docentes a seguir o sumário do livro didático como se fosse um documento curricular oficial. Paradoxalmente, o mais importante documento curricular oficial do país nos últimos vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem sido quase que totalmente ignorado ou desconsiderado pelos professores.

A negação da autonomia docente parece ser, assim, uma via de mão dupla. Autoridades educacionais não parecem confiar na capacidade dos professores em gerir o processo educacional (originando-se assim contrassensos como a militarização de escolas ou a adoção de “pacotes” apostilados de empresas privadas), assim como muitos professores não se assumem como profissionais intelectuais, competentes para participar da organização do trabalho pedagógico na escola, realizar escolhas curriculares e produzir material didático. É recorrente, por exemplo, a afirmação de que raramente se ensina história da Amazônia e de Roraima porque se está esperando que alguém produza o material didático.

Problemas na formação inicial, dificuldades de se efetivar a formação continuada e, principalmente, as condições de trabalho muito ruins podem responder por grande parte do problema. Por outro lado, a descontinuidade e a não-avaliação de políticas públicas parecem ser as mais duradouras tradições da educação pública estadual.

Não obstante, em meio a esse cipoal de incompreensões e dificuldades, tanto os depoimentos dos estagiários quanto trabalhos apresentados em eventos acadêmicos mostram uma outra tradição, muito mais animadora e preñhe de possibilidades emancipatórias: como em outras disciplinas escolares, sempre tivemos uma parcela de professores extremamente dedicados, buscando ativamente um ensino de história significativo e comprometido com a cidadania. É necessário aprofundar e sistematizar a pesquisa sobre as práticas desses docentes. Quais são seus objetivos? Quais são seus referenciais teóricos? Quais são suas concepções de aprendizagem, de sociedade, de História? Qual foi o diferencial de sua formação? Até que ponto têm sido bem-sucedidos?

Uma hipótese que pode ser colocada aqui é que a preocupação com a metodologia tem sido o ponto de partida para a mudança nas práticas de muitos professores de História. É somente em um segundo momento que o professor se dá conta de que tanto a metodologia quanto os conteúdos se subordinam aos objetivos de aprendizagem. Com efeito, nem sempre esse patamar de compreensão da totalidade é atingido.

Elementos já estabelecidos sobre o ensino de história

Inovações metodológicas (no *como* ensinar) são importantes por manifestarem uma inquietação docente, um inconformismo com as práticas correntes. Contudo, são inócuas se não forem acompanhadas da reflexão sobre os objetivos do ensino de História (*por que* ensinar) e sobre

os conteúdos que podem atender a esses objetivos (*o que ensinar*).

Da mesma forma, não basta “ajustar” o que se ensina na escola básica ao que a universidade produz de mais atualizado na historiografia. Sabemos que as disciplinas escolares não são mera “transposição didática” do conhecimento científico produzido pelos pesquisadores profissionais.

A seleção dos conteúdos escolares [...] depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (BITTENCOURT, 2011, p. 39).

Costumo dizer que *qualquer conteúdo pode ser ensinado de maneira alienada e alienante*. Tanto ensinar colonização inglesa na América do Norte, Revolução Russa quanto a Era Vargas ou a formação do reino unificado do Egito podem ser atividades completamente destituídas de sentido. Da mesma forma, *qualquer conteúdo pode ser trabalhado de forma emancipadora e significativa*. Tal enunciado é igualmente verdadeiro para os quatro conteúdos formulados no início do parágrafo. Se queremos entender as diferenças entre Brasil e EUA ou as formas de desenvolvimento do racismo, o primeiro tema é relevante. Se desejamos compreender formas de luta dos trabalhadores e razões para a vitória ou derrota dessas lutas, desvios autoritários de projetos democráticos, estudar a Revolução Russa faz todo sentido. Se o objetivo é compreender como um processo de modernização pode ser autoritário, contraditório e

conservador, estudar a Era Vargas pode ser essencial. Da mesma forma, para entender como se deu a transição de sociedades igualitárias para a gênese de sociedades hierárquicas e de ideologias justificadoras da desigualdade, estudar a formação do reino do Egito torna-se relevante.

Desta forma, compreende-se que nenhum conteúdo é relevante, significativo ou emancipatório em si mesmo. Tudo depende do objetivo a que serve esse conteúdo.

A reflexão sobre os objetivos antecede logicamente as decisões sobre conteúdos e metodologias. Não faz sentido algum decidir que vamos ensinar, por exemplo, as capitânias hereditárias e sua substituição pelo governo geral (1549) sem saber por que esse tema seria importante para a formação de cidadãos e cidadãs. Tampouco usar uma metodologia atraente (por exemplo, orientar os alunos a encenar uma dramatização sobre as primeiras vilas portuguesas no litoral da América ou a escrever uma carta fictícia de um senhor de engenho etc.) resolveria o problema.

Devemos, antes, nos perguntar sobre o sentido de ensinar-se História na educação básica. Alguns professores, nas licenciaturas de História, indagam aos alunos, futuros professores: “Se amanhã eliminarem História do currículo, como vocês argumentariam em defesa da manutenção dessa disciplina na formação de todos os cidadãos?”

Essa é a pergunta que cada professor de História deveria fazer a si mesmo. Luís Fernando Cerri (2001, p. 95) vai além: “por quê, para quem, desde quando, respondendo a que necessidades, contra o quê ou contra quem, ao lado de quem” produzimos história e a ensinamos?

Para responder a essa interrogação, parece ser bastante útil a ferramenta conceitual da *consciência histórica*, no sentido de Agnes Heller (1993) e Jorn Rüsen (2001). Para este último, a consciência histórica é

a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Em outras palavras, a consciência histórica é o que nos orienta a todos na vida prática. Para começar, fazemos nossa própria história, mas não como desejamos e sim dentro das condições herdadas do passado (MARX, 2011, p. 25-26). São nossas representações sobre o passado que guiam cada ser humano nas nossas relações com o mundo natural, com o meio social e consigo mesmo, porque sempre interpretamos o outro, a natureza e a nós mesmos em função de nossas intenções. Agimos intencionalmente e sempre transpomos o que vemos, o que está dado para além do que somos e do que o mundo é a cada momento.

Na linguagem da tradição filosófica, o superávit intencional do agir humano para além de suas circunstâncias e condições foi denominado 'espírito'. Pode-se falar também, contudo, de carência estrutural do homem. Ela se caracteriza pelo fato de que a satisfação de determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências (RÜSEN, 2001, p. 57).

Esse “superávit de intencionalidade”, como reconhece Rüsen, já era identificado pela antropologia marxiana (MARX e ENGELS, 2007, p. 33). Continua válida,

é claro, a advertência de que os homens e mulheres têm uma enorme capacidade de autoilusão sobre seu passado:

Por exemplo, se uma época se imagina determinada por motivos puramente ‘políticos’ ou ‘religiosos’, embora ‘religião’ e ‘política’ sejam tão somente formas de seus motivos reais, então o historiador dessa época aceita essa opinião. A ‘imaginação’, a ‘representação’ desses homens determinados sobre sua práxis real é transformada na única força determinante e ativa que domina e determina a prática desses homens (MARX e ENGELS, 2007, p. 44).

Como explica Cerri, “mobilizar a consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle” (CERRI, 2001, p. 99) – o próprio devir histórico, a transformação contínua de tudo o que vemos e vivemos, acelerada na modernidade.

Assim como aprendemos a utilizar o idioma em um processo de socialização, também formamos nossa consciência histórica em um processo de socialização histórico-política, com ou sem escola e historiadores (BERGMANN, 1990). Veículos e meios de comunicação também contribuem na formação da consciência histórica (TV, rádio, vídeo, museus, livros, monumentos, nomes de ruas etc.). A didática da história é que investiga “a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica” (RÜSEN, 2001).

É fácil perceber, assim, a ingenuidade em que se plasam muitas das tentativas de se inovar no ensino de História. Mesmo o que parece ser uma inovação metodológica (que às vezes se resume a uma paródia

musical para a memorização de nomes e datas ou ao uso simplório de novas mídias para uma aprendizagem mecânica) não deve ser vista de forma ingênua ou não problemática. Se a aparente novidade vem a serviço da pura memorização, não se trata em absoluto de inovação. É necessário aprofundar a crítica do conteudismo, do ensino dito “tradicional” (CARRAHER, 1984) ou bancário (FREIRE, 1987) e apropriar-se da contribuição da Psicologia da Educação. Não se pode esperar mudança real nas representações históricas dos alunos sem se partir da síncrese (levantamento das representações, dos pré-conceitos e ideias preliminares, fragmentadas e contraditórias, dos alunos sobre o tema), para realizar a análise (confronto de contribuições científicas com as ideias iniciais, criação de situações didáticas que levem os alunos a sopesar criticamente suas concepções iniciais) para chegar à síntese (sistematização e organização do aprendido, superando efetivamente o equilíbrio inicial em um nível superior de compreensão da realidade). Essa é a metodologia dialética de ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 2000), que parte da prática social inicial, critica e reorganiza as representações sobre essa prática e chega a uma prática social de nível mais elevado (GASPARIN, 2002).

Nessa perspectiva, trata-se de responder ao velho problema da motivação dos alunos, que passam a saber *por que* estão estudando história; encaminha-se a questão do interesse, pois parte-se de problemas que afetam direta ou indiretamente os alunos e fazem parte de seu universo de significados: estuda-se a Primeira República para se

compreender os fenômenos da corrupção, da exclusão social, do clientelismo. Investiga-se a Guerra Civil Americana, o tráfico transatlântico ou o Imperialismo da Belle Époque para se compreender a gênese e a manutenção do racismo ou papel subalterno do Brasil e da América Latina na divisão internacional do trabalho. O ponto de partida é sempre uma atividade mobilizadora – o professor traz para a sala de aula imagens, matérias jornalísticas, estatísticas que despertam o espanto dos estudantes, a “des-naturalização” do que vemos e vivemos, provocando perguntas e indicando problemas para investigação. Somente dessa forma haverá aprendizagem.

Nessa perspectiva compreende-se a reação dos profissionais da História contra uma proposta como a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que representa um grande retrocesso autoritário em termos de forma e conteúdo. Ela apresenta os “conteúdos pelos conteúdos”. Os objetivos são... os conteúdos tradicionais de História, tomados acriticamente.

Da mesma forma que na pesquisa dos historiadores profissionais mais consagrados, o problema de pesquisa na escola básica também deve partir de problemas colocados pela vida em sociedade hoje (BERGMANN, 1990).

Conclusão: indicações para a pesquisa

A partir da discussão precedente, podemos tecer algumas considerações finais sobre possibilidades de pesquisa que sejam relevantes para as demandas colocadas por nosso tempo. Este rol obviamente não é exaustivo nem exclui a necessidade de se elaborar um levantamento do estado da arte da pesquisa no campo do ensino de história,

dada a grande produção existente sobre o tema no Brasil e em outros países (ainda mais depois de alguns anos de existência do mestrado profissional de História).

Uma linha de pesquisa essencial para avançarmos no debate sobre o ensino de história seria a investigação sobre as relações entre a história ensinada e a consciência histórica dos adolescentes e adultos escolarizados. Ou, para dizer de outra forma, se e como o currículo escolar de história influencia as representações dos cidadãos sobre a história (CARRETERO, ROSA e GONZÁLEZ, 2007). Afinal, qual tem sido a influência efetiva da disciplina escolar na formação da consciência histórica de jovens e adultos que, por exemplo, negam o terror de Estado do período ditatorial de 1964-1985 ou que dissociam atitudes racistas, misóginas e autoritárias de uma negação radical da democracia (chegando a afirmar que manifestações de ódio a imigrantes, negros, indígenas, mulheres e LGBTs seriam apenas “exercício da liberdade de expressão”)? Como já foi dito há tantos anos, mesmo na investigação empírica, a Didática da História não quer apenas descrever, mas investigar a consciência histórica “na intenção de impedir que se transmita ou amplie orientações práticas ou motivações e práticas historicamente superadas” (BERGMANN, 1990).²

² Não é preciso insistir que absolutamente toda a pesquisa e todo o conhecimento racionalmente construído sobre ensino de história e sobre a educação opõe-se absoluta e frontalmente a todas as recentes campanhas de criminalização dos professores de história do tipo “Escola sem partido”, de leis que inventam uma suposta “ideologia de gênero” e outras propostas aberrantes de tinturas protofascistas, sem qualquer fundamento filosófico, científico, histórico ou psicológico minimamente respeitável.

Quais são os conceitos centrais para a aprendizagem histórica, em uma perspectiva de formação para a cidadania? Que tipo de situação didática favorece a construção ou reelaboração desses conceitos? Quais são as contribuições da Psicologia da Aprendizagem para esse aspecto do trabalho docente (VIGOTSKI, 2015; VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 2010)?

Como os estudantes e professores estabelecem relações de causalidade na explicação dos processos históricos (CARRETERO, 1997)?

Quais são as concepções de currículo que orientam as práticas de professores da educação básica (e mesmo no ensino superior)?

Estudos comparativos entre diferentes propostas curriculares de História, estaduais e nacionais, também são bem-vindos. Ainda que não sejam inéditos (BITTENCOURT, 2011), fazem-se necessários mais uma vez para avaliar-se e compreender-se a “reforma empresarial” empreendida pelos grandes grupos corporativos que bancam a BNCC.

Esperamos ter contribuído para o aperfeiçoamento de nossa área, cujo papel na transformação social é tão significativo. Como lembram Rüsen e Bergman (1990), a ciência histórica dispõe de (e ensina a usar) um instrumental teórico-metodológico “que permite uma compreensão racional da realidade”. A História como ciência permite um acréscimo de racionalidade em meio à crise que vivemos por ser “um conhecimento sempre provisório e aperfeiçoável, referido ao presente e futuro por permitir

uma identidade na mudança temporal”. Contribui para a emancipação de coações práticas originárias do passado “diante da demonstração da possibilidade objetiva de outras condições sociais.” Essas são algumas das possibilidades de pesquisa que podemos oferecer hoje.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 9, n. 19, fevereiro 1990. 29-42.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 2006. 17-32.

CARRAHER, D. W. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: CARRAHER, T. N. **Aprender pensando**. São Paulo: Vozes, 1984. p. 11-30.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, 6(2), 2001. 93-112.

FONSECA, A. A. D. **O ensino de História e a formação para a democracia**. Porto Alegre: Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, F. **Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HELLER, A. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editorial Libertad, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

O currículo de história no ensino básico

Maria Luiza Fernandes
(Doutora História/UFRR)

Ao ser convidada para esse debate sobre o currículo de história fiquei pensando, frente a tantas possibilidades para abordar esse tema, qual seguiria. Optei, depois de algum tempo, por um caminho mais próprio para nós, historiadores, qual seja, de começar com um histórico da questão do currículo no ensino básico. Conversando com o outro integrante dessa mesa acordamos, então, que eu faria esse percurso e ele se dedicaria a um tema mais atual, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, por certo merecedora da nossa atenção e posicionamento.

No entanto, antes de traçar esse percurso, creio ser necessário fazer algumas ponderações sobre essa temática, posto que não podemos perder de vista que o ensino de história faz parte de um contexto social mais amplo, ou seja, o que estamos ensinando nas salas de aulas tem relação com a produção historiográfica de nossa época e, também, de uma posição de um certo pensar a sociedade e seu tempo ou, mais especificamente, de “uma” história. Além das questões relacionadas a legislação vigente e ao que poderia colocar de forma ampla, ao poder.

A questão que fica posta é justamente que história estamos ensinando, ou para acompanhar a trajetória que aqui nos propomos, que história prevaleceu no ensino ao longo do tempo? Quais as ênfases recaíram nessa construção? A quem atendiam? Ou, como colocaram

Gabriel e Monteiro, “que opções, seleções, ênfases e silenciamentos foram efetivados no âmbito das políticas e práticas curriculares?” (2014, p. 33).

Para tanto, começo com uma breve discussão sobre o currículo, entendendo-o aqui como “uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem” (SACISTÁN, 2013, p. 20). Em outro momento, o mesmo autor o define como uma construção social, “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (2000, p. 34).

De modo que o currículo precisa ser pensando dentro dessas intencionalidades, de momentos específicos “política e administrativamente condicionados”; uma construção seletiva que permite determinadas questões e exclui tantas outras, como claramente podemos observar nos currículos de história ministrados no Brasil ao longo dos anos.

Assim, quero dizer que a história não está, de modo algum, dissociada de questões mais amplas, questões essas que incluem uma discussão sobre o poder, como poderemos perceber nessa trajetória que passo, então, a relatar.

Por certo, esse percurso traçado sobre a história do currículo no ensino básico será realizado a passos largos, devido ao tempo, e mesmo porque o objetivo é o de refletirmos sobre a realidade atual do currículo de história sem, contudo, perceber que ele também tem a sua história.

Começarei no período colonial apenas para lembrar que a educação não foi, certamente, uma preocupação da Coroa Portuguesa. Desse modo, o que tivemos de escolarização nesse período foi relegado às ordens religiosas, notadamente aos jesuítas. Até a sua expulsão do Brasil, na metade do XVIII, o que tínhamos de educação escolarizada se dava pela presença da Igreja, limitada as missões religiosas e a alguns colégios, visando a formação de clérigos mas, também, de leigos, que posteriormente se dirigiram a Portugal para dar continuidade aos seus estudos, visto a regulamentação portuguesa em não permitir a criação de universidades nas suas colônias (questão muito diferente, por exemplo, da Espanha que, ao não ter tal restrição, possibilitou a criação de universidade em suas colônias, o que aconteceu ainda no século XVI) (FONSECA, 2004).

A história não era concebida como uma disciplina específica no processo de escolarização nesse momento, embora houvesse a preocupação com as Humanidades e com os estudos de autores gregos e latinos, acabando por inserir temáticas relacionadas a história nesses conteúdos, conforme atesta Fonseca (2004).

Com a expulsão dos Jesuítas e as reformas engendradas por Marques de Pombal em vários campos, pouca coisa mudou no que se referia a educação no Brasil. A ideia de uma educação a partir dos ideais do iluminismo, mais pragmática, não encontrou espaço na colônia, visto o não interesse da Coroa para com essa situação. De todo modo, é importante apresentar algumas preocupações

que, de certo modo, ficaram bastante marcadas no ensino de história. Assim, nas Instruções para os Professores, ordenadas pelo Rei em 1759, determinava-se o estudo da História das Religiões e das antiguidades gregas e romanas com fins de que fossem observadas as “obrigações do homem cristão, e do vassalo e cidadão, para cumprir com elas, na presença de Deus e do seu Rei e em benefício comum da sua Pátria” (FONSECA, 2004, p. 41).

A partir dessa citação podemos perceber algumas noções que foram perpetuadas nos objetivos do ensino de história, quais sejam, as obrigações dos cidadãos e a questão da Pátria, questões que terão continuidade ao longo do tempo, marcando as propostas de ensino dessa disciplina.

A educação começará a ser uma preocupação do Estado, e ainda assim somos sabedores que essa preocupação nunca foi uma prioridade, com a independência do Brasil. Nesse momento, houve uma necessidade de dar certa organização, visto os interesses da então nascente nação brasileira.

A história como disciplina escolar surge, então, no transcorrer do século XIX, dentro de um contexto muito específico que foi o do “nascimento” da nação e as necessidades advindas desse momento. Esse processo, por certo, não está dissociado do que estava acontecendo na Europa, sobretudo na França, de onde herdamos o modelo da disciplina (BITTENCOURT, 2011; HORN; GERMINARI, 2006).

No Brasil teremos, nesse período, a criação de duas instituições que foram responsáveis pela organização dessa

disciplina, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, e o Colégio Pedro II.

Coube ao IHGB traçar as diretrizes para a História do Brasil. Devemos lembrar que o Brasil estava se constituindo enquanto nação naquele momento e, portanto, deveria ter uma história. E qual seria? Segundo o professor Manoel Luiz Salgado Guimarães (1988) a nação que estava sendo criada deveria ser branca, monárquica e católica, ou seja, seria a continuação, nos trópicos, de Portugal. No momento em que se estabelece quem somos também fica claro quem não devemos ser. Assim, o outro, os excluídos dessa construção, seriam os índios e os negros, que remete ao tipo de história que teremos nos currículos escolares por muito tempo. Aliás, por tempo demais. Dessa forma, estavam dadas as bases para a “construção da identidade nacional” (ZARTH, 2004, p. 109).

E, ao Colégio Pedro II, caberia a “operacionalização” dessa história. Sem uma legislação específica para isso, o que esse Colégio passou a definir como próprio da disciplina de História seria acompanhado pelas demais escolas do país, meio que institucionalizando um currículo (BITTENCOURT, 2011).

E qual seria esse currículo? A predominância de uma história política, com exaltação a colonização portuguesa e a monarquia, aos feitos dos chamados “grandes homens”, ou seja, “feitos extraordinários, protagonizados por homens brancos que acabaram por se tornar símbolos de uma pátria independente, desejosa de construir uma nação e forjando uma ‘comunidade imaginada a partir

de uma população, étnica, linguística e culturalmente homogênea” (TORRES; FERREIRA, 2014, P. 89).

Assim, “a história e seu ensino se apresentavam (...) como guardiãs importantes da identidade nacional, concebida como um elemento unificador e homogeneizador das diferenças regionais, políticas, sociais, culturais consideradas indispensáveis para a construção e manutenção dos Estados Nacionais” (GABRIEL; FRAZÃO, 2014, p. 245).

Questão essa que também perdurou por longo tempo. A preocupação seria a de se passar uma ideia de Brasil, de “um” povo, de “uma” sociedade; as diferenças não teriam lugar nesse modelo e não era interessante, para essa proposta, que fossem ressaltadas. Daí a demora em “entrar na história” o *outro*. Seria o que chamei atenção no início para a ideia de uma “histórica única”.

Durante o século XIX a discussão a respeito da educação continuava no “sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo que impedido de exercer direitos políticos” (FONSECA, 2004, p. 44). O objetivo principal era com relação a formação das elites tanto que, no que concerne ao ensino superior, a preponderância recaiu sobre os ensinos jurídicos, ou seja, as faculdades de Direito para formar os quadros administrativos do país.

Será ainda no século XIX que teremos instituído no ensino de história o esquema quadripartido, copiado do modelo francês e que perdura até hoje em nossos currículos: história antiga, história medieval, história moderna e história contemporânea.

Com o advento da República, pouca coisa mudou no ensino da história. Porém, durante o transcorrer do século XX teremos várias reformas com o intuito de organizar o sistema educacional brasileiro.

A primeira reforma que trará mudanças ao sistema de ensino foi a que se convencionou chamar de Reforma Francisco Campos, de 1931, ou seja, início do primeiro governo Vargas. Esse momento foi o da criação do Ministério da Educação e uma das suas prerrogativas será a de centralizar e definir os programas de ensino. Segundo Fonseca, “essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimentos de interesses regionais” (2004, p. 52). Ou seja, nada que não estamos presenciando novamente.

Em 1942 teremos outra reforma, conhecida como Reforma Capanema, que, no campo da história, apontava como seu objetivo “a formação moral e patriótica”. Segundo um de seus elaboradores, Jonathas Serrano, a história do Brasil visava “à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional” (FONSECA, 2004, p. 54).

Para seguirmos o raciocínio governamental e explicitarmos mais fortemente, temos então toda a base do que seria a disciplina de história por muito tempo: uma história eminentemente política, com a predominância nos “grandes” feitos dos “grandes homens”, seguindo um modelo quadripartido francês, com ênfase na formação de um patriota. Para o caso da história do Brasil, foi nesse

momento estabelecida a periodização que ainda seguimos: a história colonial e da independência ao Estado Novo (posteriormente, teremos um corte na República e desta ao Estado Novo).

Desse modo, o Regime Militar instaurado em 1964 não precisou efetuar muitas mudanças no que concerne ao ensino de história, pois a base já estava dada. É claro que não podemos deixar de mencionar que o momento era outro e, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, os controles nas escolas e na atuação dos professores foram intensos, o que creio que não é necessário me alongar aqui.

A novidade, nesse cenário, será a fusão das disciplinas de História e Geografia na nova disciplina de Estudos Sociais, com a Lei 5.692/71, que tinha como finalidade básica “ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a ‘convivência cooperativa’ e para suas futuras responsabilidades como cidadãos, no sentido do ‘cumprimento dos deveres básicos para a comunidade, o Estado e a Nação’” (FONSECA, 2004, p. 57-58). Ou, na palavra de outros autores, os currículos “tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas” (HORN; GERMINARI, 2006, p.29).

É bom frisar que no currículo desse tipo de história, até então, não havia povo, ou seja, os homens e mulheres não são construtores da história; essa será a história dos chamados “grandes vultos”, “cultuados e glorificados”, segundo Fonseca, “como os únicos sujeitos da história” (p. 58).

Somente no final dos anos 70 e início dos 80, com o processo de redemocratização, é que teremos algumas mudanças no ensino de história, com propostas que pretendiam um ensino de história mais crítico onde se discutisse a sociedade brasileira como um todo, abrindo-se, então, ao que se convencionou chamar “os excluídos da história”. Teremos a volta da disciplina de História, como autônoma nos currículos escolares e a busca de uma nova proposta para o ensino de história.

Muitos estados organizarão debates para propor mudanças no currículo, destacando-se as propostas apresentadas por São Paulo e Minas Gerais que, em alguns casos, foram tratadas como modelos para outros estados brasileiros.

E, dessa forma, chegamos ao século XXI, com a continuação dos debates sobre o ensino de história. Há que se ressaltar aqui as lutas daqueles que não faziam parte desse tipo de proposta para serem inseridos nela. Aqui gostaria de frisar uma preocupação dos povos indígenas do norte do país que, no ano de 1991, já apresentavam essa preocupação, de modo que na Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, os professores indígenas solicitavam para que nas escolas dos não-índios fosse “*corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo*” (GRUPIONI, 1995, p. 483).

De modo que, a partir dessas reivindicações, e aqui citaremos apenas para exemplificar a dos movimentos indígenas e dos afro-brasileiros, algumas mudanças serão sentidas, ao menos no que concerne a legislação.

Assim, teremos a instituição da Lei 10.639/2003 que introduziu oficialmente o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, no sentido de, segundo a Lei, promover o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Lei 10.639/03).

Essa Lei foi alterada em 2008 para incluir os povos indígenas sendo instituída, então, a Lei 11.645/2008, com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

Obviamente, somos sabedores de que a obrigatoriedade prevista em lei, não é suficiente para a inclusão imediata e de fato nos currículos de história. E aqui, advêm duas críticas as questões curriculares: a primeira diz respeito que a inclusão de temas “novos” não garantem uma mudança do ensino de história, ou seja,

continuamos com as velhas práticas, inserindo algumas questões mais “atuais”; não aproveitando, então, para uma efetiva mudança no ensino de história.

A segunda questão, relacionada a primeira, é que, as mudanças curriculares, oficiais ou não, não garantem um impacto no ensino. Faz-se necessário considerar muitas outras coisas, complexas, que dizem respeito ao professor, a escola, ao sistema de ensino e as imposições de propostas não dialogadas e empurradas de cima para baixo que ainda presenciamos em nosso país, como poderemos discutir, então, na sequência, as questões relacionadas a Base Nacional Comum Curricular.

Para concluir gostaria de deixar, ainda, algumas questões para reflexão: por que ainda temos um currículo cuja base, em grande parte, foi introduzido no século XIX? Por que mesmo fazendo muitas críticas ainda temos um modelo voltado para educação quadripartido, com ênfase na história política-administrativa, linear, repetitiva? Por que é tão difícil implementar as mudanças tão necessárias, inclusive as postas em leis?

Qual, enfim, é a nossa responsabilidade enquanto professores de história em sala de aula? E isso frente as novas inquietações que surgem quando vivemos em um período de incertezas frente a movimentos como o Escola sem partidos e a crescente militarização das escolas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de história: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, T. N. L. História & Ensino de História. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M.; COSTA, W. Pesquisa em Ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: FAPERJ; Mauad X, 2014.

GABRIEL, C. T.; FRAZÃO, E. E. V. Currículo de história e projetos de democrattização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M.; COSTA, W. Pesquisa em Ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: FAPERJ; Mauad X, 2014.

GRUPIONI, L. D. Livro didático e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. Atemática indígena na escola. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUIMARÃES, M. L. L. S. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Estudos Históricos, n. 1, Rio de Janeiro, 1988.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. O ensino de história e seu currículo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre, Editora Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TORRES, M. X.; FERREIRA, M. S. Currículo de história: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAÚJO, C. M.; COSTA, W. Pesquisa em Ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: FAPERJ; Mauad X, 2014.

ZARTH, P. A. História: qual ensino? qual conhecimento? In: ZARTH, P. A.; GERHARDT, M.; CORSETTI, B.; CAIMI, F.H. (Orgs.). Ensino de história e educação. Ijuí/RS: Editora da UNIJUI, 2004.

O perigo do ensino de história único: reflexões sobre os desafios de estudar e ensinar história na atualidade

Carla Monteiro de Souza
(Doutora em História. Curso de História e PPGSOF/UFRR)

Recentemente, trabalhando com os alunos calouros de História apresentei para discussão o vídeo disponível no *YouTube* chamado “O perigo da história única”, que nos mostra uma fala da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Nele, a escritora faz uma belíssima reflexão acerca de questões que permeiam o nosso cotidiano na contemporaneidade e, ainda que de forma agradável aos olhos e ouvidos, nos provoca um desconforto, um incômodo.

Mas o quê incomoda tanto?

Primeiro, acho que o que incomoda é o conteúdo da fala. Adichie provoca nossas certezas, ao contar sobre o processo de questionamento das suas próprias certezas. Nisso, mexe com questões espinhosas, como os eurocentrismos, os etnocentrismos, as várias formas de opressão e de discriminação imposta à África, as quais podemos transpor para outros povos e sociedades, e por tabela levando-nos a pensar nos processos históricos de colonização/descolonização que aproximam África, América Latina, Brasil, Roraima.

Em segundo, acho que o quê nos incomoda mesmo é que a escritora expõe essas tantas questões espinhosas a partir de suas próprias experiências, em uma espécie de

“passeio” evocativo e reflexivo no qual as suas vivências de moça de classe média em um país pobre, a Nigéria, profundamente desigual, violento e injusto, fundamentam a crítica social que subjaz a sua fala.

Ou seja, ela não fala de fora, mas pensa as questões que apresenta a partir da vivência e da experiência. E isso, acredito, nos atinge diretamente, nos tira da nossa “zona de conforto” ao nos dizer, sem dizer diretamente, que é nosso papel como seres humanos refletir constante e diuturnamente sobre quem somos, sobre nossas escolhas e ações e, da mesma forma, refletir sobre em que coletividades estamos inseridos e sobre as sociedades as quais pertencemos, que compromissos assumimos nisso tudo. Isso, sem dúvida, nos remete a nossa condição de professores/as e de historiadores/as.

Contudo, se fosse só por essas coisas, já teria valido a pena assistir o vídeo com meus alunos. Mas Adichie também nos faz pensar que vivemos hoje no mundo da hiper realidade. Tudo está ao nosso dispor em tempo real por meio de tecnologias que se tornam cada dia mais baratas, que nos permitem, inclusive, assistir a esse vídeo e a tantos outros, a ter acesso quase simultâneo ao que acontece no mundo.

Esta situação cotidiana de hiper realidade e hiper conectividade, ou seja, de termos mais acesso à informação, de vermos mais e ouvirmos mais coisas, em alguns momentos, paradoxalmente, parece que tem o efeito inverso ao esperado. O mesmo contexto que nos permite trazer a fala de Adichie, propiciando uma aula

mais produtiva e interessante, fomentando um olhar mais crítico e instigante para o outro, para o plural, para o diferente e a diversidade, é o mesmo que propaga posturas intolerantes, de incompreensão, em que a falta de solidariedade, de empatia, de compaixão e de respeito ao outro dão o tom de manifestações profundas de ódio, de segregação, de discriminação, de violência, no plano material e virtual.

Ao falar do seu processo de descoberta de si mesma e do outro, dos estranhamentos e questionamentos que vem nortear sua produção literária e sua ação social, de forma implícita a escritora pergunta, e você? E nós? O que estamos fazendo?

Sem atribuir culpas históricas, digamos assim, ela nos coloca diante de formas de enquadramento cultural, político e econômico, de exploração e de opressão que estão disseminadas por aí. Nos faz pensar que a visão que temos de nós mesmos e do outro é construída historicamente, a partir de uma trama de experiências, individuais, coletivas e sociais, que envolve a produção e a aquisição de conhecimentos e pelas nossas ações e escolhas, mas também por aquelas que nos antecedem e transcendem.

Isso fica evidente quando Chimamanda explica que os estereótipos que marcaram a sua visão dela mesma e do outro, construídos ainda na infância, vieram em grande parte da literatura infantil que se lia em sua casa de classe média, textos fundados na cultura europeia. Ora, mas a menina teve o que boa parte de seus concidadãos nunca tiveram, por estar em uma família de classe média;

seus pais, professor e administradora, queriam apenas dar o melhor aos filhos, tendo como ponto alto o acesso e incentivo à leitura e à escrita. Como que esse ato de amor e zelo paternal poderia infundir na pequena ideias que fundamentam a exploração e a opressão dos povos africanos? Do seu povo? Como compreender e conviver com tamanha contradição?

Porque, de fato, essas ideias se constroem historicamente, no âmbito das culturas, das instituições e das relações sociais, no âmbito social e coletivo, no âmbito dos grupos sociais, das famílias e das relações entre os indivíduos, das vivências cotidianas. Por isso, possuem uma solidez, uma abrangência que só podem ser entendidas se pensarmos a sua constituição no tempo. E sua desconstrução também é histórica.

Então, a imagem da África e dos africanos – assim como das sociedades latino-americanas e indígenas, colonizadas – como um continente destituído de “civilização”, composto por sociedades subalternas, “primitivas”, carentes de tutela, suscetíveis às mais variadas e violentas intervenções, foi construída ao longo do tempo, estruturalmente organizada, sendo essa uma das chaves para a abordagem e o entendimento de questões e situações que inevitavelmente ligam o nosso presente ao passado da África e das demais sociedades colonizadas.

As memórias da infância à idade adulta brevemente contadas por Chimamanda, partem desta compreensão. Despertam em nós, também, a certeza que nada é por acaso, episódico, factual, como muitas vezes ensinamos

aos nossos alunos a partir dos currículos das escolas e dos livros didáticos. Nem na nossa vida como indivíduos nem como sujeitos sociais e históricos. A linearidade, o encadeamento, a sucessão harmônica, não são pertinentes à vida e muito menos à história e ao seu estudo. Não obstante, se como pesquisadores acadêmicos nos preocupamos com o entendimento e a apreensão da contradição, do conflito, da mudança, porque aplainamos tanto o conteúdo que ensinamos na escola?

Esta não é uma indagação nova, há muito preocupa professores e pesquisadores. Imposição dos currículos e dos livros didáticos, falta de tempo e de infraestrutura para realizar uma aula mais interessante e crítica, sobrecarga de trabalho dos professor(a)s... enfim, são fatores levantados quando tocamos neste assunto. Mas passa por tudo isso e muito mais!

Não obstante esse conjunto de coisas, Ana Maria Monteiro, em artigo datado de 2003, propõe uma ida a raiz do problema. Ao discutir essa contradição que todos nós vivemos como alunos e como professores, aponta que há uma naturalização do “saber escolar”, do “saber ensinado” na escola. Entende que isso ocorre no processo de “mediação didática” entre o saber acadêmico – que é anterior – e o saber escolar, concluindo que esse processo é constituído por relações contraditórias e complexas, do qual participam um elenco de agentes – técnicos educacionais, gestores, professores. (2003, p. 18)

Ainda que os saberes acadêmico e escolar tenham características ontológicas e epistemológicas diferenciadas,

a “mediação didática” implica, segundo Monteiro, um “trabalho de axiologização”, que se expressa por meio de uma seleção de valores por parte dos agentes, valores que são transmitidos pelos métodos e pelos conteúdos escolares selecionados. Ou seja, expressam uma “seleção cultural - ênfases - omissões - negações”, através do chamado currículo oculto e também dos conteúdos ministrados, ambos viabilizados pelas formas como os professores organizam o que acreditam que devem ensinar. (2003, p. 18-19)

Por outro lado, a apresentação às nossas classes destes conteúdos cristalizados, produzidos pela academia e transpostos para o ensino básico, geralmente a partir da forma como são organizados nos currículos e no livro didático, impõe uma ideia de que há uma ordem a ser seguida e de que há competências estabelecidas desde sempre. Como bem nos disse Maria da Conceição Cabrini, no texto que abre o já clássico *O Ensino de História, uma revisão urgente* (1994), em sua primeira edição lá em meados dos anos 1980, ensinar história partindo desse “discurso competente” reforça a ideia de que é o professor e o livro didático que têm a competência e o privilégio de escolher os objetos de estudo e tudo que se relaciona a eles, cabendo aos estudantes, portanto, aceitar essa “hierarquia de saberes” e absorver e consumir estes ensinamentos passivamente.

Ora, como podemos formar cidadãos e cidadãs reflexivos, críticos e participativos se durante boa parte de sua vida escolar suas experiências, seus saberes, seus pontos de vista e visões de mundo são relegados,

silenciados, apagados do processo ensino/aprendizagem? Dele se espera que retenha, que domine os conteúdos “arrumadinhos”, prontos e acabados, mas para quê? O que tudo isso tem a ver com a sua vida hoje e com a vida que espera ter?

Todos nós, seja na condição de alunos/as ou de professores/as, somos capazes de perceber o fosso existente entre a história vivida e a história ensinada, e ainda entre estas e a história produzida na academia, sendo esta, inclusive, uma questão “velha”, repassada e alardeada nos mais diferentes fóruns. Como afirma Caio Boschi, no texto *Por que estudar História* (2007), que li com os meus alunos outro dia, história é vida, mas porque esta vida está tão ausente das aulas de história?

Tudo e todos estão envoltos nas trapaças do tempo. Somos todos seres históricos, alunos/as, professores/as, historiadores/as, sujeitos do nosso próprio tempo, assim como os sujeitos que estudamos. A negação da nossa própria historicidade marca a vida de professores/as e estudantes, observando que esta não é uma afirmação ingênua que desconsidera o lugar e as funções diversas de cada segmento na estrutura escolar.

Tudo e todos têm um sentido histórico, uma historicidade. No entanto, essa historicidade não tem existência possível em perspectiva linear e cronológica, factual e fragmentada. Ainda que as orientações curriculares e as legislações sobre o tema (por ex., PCNs e, agora, a BNCC) apregoem a interdisciplinaridade e preconizem (por vezes de forma impositiva e autoritária) a

transversalidade de saberes, no “chão” da escola prevalece o velho encadeamento temporal, periodizado e factualizado que é, ao meu ver, um dos fatores que torna o ensino da História tão desinteressante, enfadonho e sem sentido para a vida aos olhos dos nossos alunos/as hiper conectados e hiper estimulados por essa mesma vida vivida em tempo real que lhe é oferecida pelas mídias sociais.

Pensemos também que, neste contexto, as aulas de História são desinteressantes e penosas também para os/as professores/as. O trabalho docente, muito vezes abraçado como vocação e como oportunidade de crescimento intelectual e profissional no início da carreira, torna-se rotineiro, massacrante, opressivo pois nós também não nos vemos lá, não nos encontramos naquela história que meus alunos/as “devem” aprender. Com isso, acho que as obrigações e as cobranças que nos são imputadas pelo sistema escolar ficam mais pesadas e nos empurram para a descrença, em nós mesmos e nos nossos alunos/as.

Hoje, mais do que nunca, creio na atualidade da concepção de historicidade de Agnes Heller, quando nos fala que somos sempre o outro, pois “nosso passado é o futuro de outros, assim como nosso presente é o passado de outros”, definindo a historicidade como “autocontraditória”. Para Heller, “historicidade é história”, ou seja, nossa condição humana reside nos “sistemas de objetivação”¹, cuja aprendizagem se dá pela socialização

¹ Heller explica que: “Nascer humanos e mortais significa carregarmos conosco em nosso código genético, milhões de anos. Apropriamo-nos destes milhões de anos através da socialização, primeiramente pelo domínio do sistema de objetivação em si, da linguagem, costumes, regras de uso de objetos. O conteúdo e as finalidades de tais sistemas são também históricas: mudam.” (1993, p. 55)

e cujo domínio passa pela aprendizagem de “um passado em particular”, de “uma história” (1993, p. 55-56). A única coisa que temos é o agora, que seria como uma linha de demarcação tênue entre o futuro e o passado, passado esse que é sempre seletivamente interpretado, principalmente pela disciplina histórica.

Fazendo um paralelo meio paradoxal entre a historicidade como nos é apresentada por Adichie e Heller, ambas apontam – uma pela reflexão existencial e a outra pela filosófica – que a contemporaneidade é sempre um aqui e agora, em que, como diz Heller, estaremos sempre juntos com os mortos e com os que ainda não nasceram, no que chama *conjuntividade*, afirmando que “conjuntividade é contemporaneidade” (1993, p. 56).

Neste mundo da hiper realidade, da velocidade e do tempo real a simultaneidade é um simulacro, assim como uma visão linear da nossa existência e do mundo que nos cerca. Assim, tanto para Chimamanda Adichie, quanto para cada um de nós, professores/as de história neste conturbado início de século XXI, o desafio neste nosso constante “estando agora” tão veloz e contraditório é dar sentido ao agora. E esta é a nossa principal justificativa para o estudo do passado que realizamos nas nossas aulas. Será que é isso que está faltando para dar sentido à História que ensinamos hoje?

Achamos, muitas vezes, que conhecer o passado, dominar os conteúdos que lhe dão uma certa existência formal – aquela no plano da ciência e do conhecimento – basta para que este sentido se efetive. Mas acho que

nossos/as alunos/as não estão interessados de verdade nesta formalidade, ainda que o conhecimento formalizado na escola seja cobrado como a base para tudo, vestibular, ENEM, etc., e na construção do tão sonhado futuro. Muitos deles que consideramos bons e interessados apenas resignam-se a esta redutora situação, apresentando bons resultados avaliativos e bom desempenho nestes exames seletivos, mas será que isso basta para eles? E será que basta para nós? E os outros, os considerados maus alunos/as ou medianos, o que desejam?

Romper com a linearidade, com a mesmice é tarefa complicada, pois, se por um lado, fomos formados assim e temos que cumprir exigências curriculares, por outro, o nosso mundo e o do nosso aluno se torna cada dia menos linear, ou ainda, trazendo outra referência bastante contemporânea, fluído, líquido, citando livremente Bauman (2001). Será que a relação causa/consequência que fundamenta a fórmula insípida de boa parte dos livros didáticos – fatores/antecedentes, fato histórico e seus desdobramentos – e as famosas periodizações e linhas do tempo ainda tem salvação?

Então, o que fazer? Reinventar-se como professor e professora? Incorporar novas tecnologias na sala de aula? Contestar os currículos vigentes e as gestões escolares burocráticas? Sinceramente, acho que muitos de nós já está fazendo isso!

Mas como fazer mais, como abrir novos caminhos? Como tornar o ensino de História menos chato, mais interessante e mais útil para a vida?

Neste sentido, acho que Chimamanda Adichie nos dá uma dica, quando diz que o problema das histórias únicas, assim como dos estereótipos, não é a falta de verdade, mas o fato de serem sempre incompletos. Acho que isso se aplica também às histórias lineares, episódicas e factuais, àquele produto pronto e acabado que é oferecido em sala de aula. Como a escritora percebeu, nós também precisamos estar alerta, pois essa forma de ensinar história mantém o/a aluno/a preso/a à concepção de que há uma verdade absoluta do passado, esvaziada de temporalidades e de historicidades, de contradições e de conflitos, o que, em última instância, afasta as possibilidades dos/as estudantes se verem e se assumirem como sujeitos históricos.

O muito de conhecimento e informação que temos hoje torna-se ínfimo quando vai pelo mesmo caminho, quando aponta para o mesmo sentido, ainda que com roupagem diferente, como vemos em muitos livros didáticos. Neles esse conhecimento parece que se basta, que é capaz de explicar tudo. É assim mesmo? Ou nós é que queremos e tentamos fazer que ele seja assim?

Por outro lado, nem tudo é espinho se soubermos aproveitar o que temos! Portanto, o que proponho, baseando-me na minha experiência como professora que fui do Ensino Básico e, agora, de um curso que forma professores/as de História, é que nos preocupemos um pouco mais em entender o que é a História? Para quê ela serve? A quem serve?

² Keith Jenkins, argumenta que devemos levar em conta “que a “história” são na realidade “histórias”, pois nesta altura já deveríamos parar de pensar na história como se ela fosse uma coisa simples e bastante óbvia, e reconhecer que existe uma multiplicidade de tipos de história, cujo único traço em comum é que pretendem investigar “o passado” (2001, p. 20).

A História não tem razão de ser em si mesma, então para quê ensinar História? O estudo do passado para conhecê-lo e dele tirar lições para o presente é tese superada. O conhecimento produzido e ensinado por nós tem sempre um destino, não é neutro, desinteressado. Não há verdade histórica, como nunca houve, mas sentidos de verdades arrancados dos fatos e das fontes pelo trabalho metódico e sistemático dos historiadores/as, e é isso também que precisamos ensinar na escola.

Como afirma Caio Boschi, no seu *Porque ensinar História* (2007), essa história que produzimos e ensinamos serve para dominar mas, também, para libertar. Libertar-se de quê? Para quê? Por quê? E isso se coloca para nós também, professores/as, historiadores/as.

Entendo que um bom caminho é pensar sistematicamente a nossa prática, principalmente quando, mais uma vez, voltamos ao relato de Chimamanda e ao seu exemplo. Rever-se e repensar-se como professor/a pode ser revigorante, ainda que em muitos momentos o que está ao nosso redor só nos “puxe para baixo”.

Citando de novo Cabrini (1994), se queremos mudar precisamos entender de história, isto é, como ela é produzida e ter uma visão crítica do conhecimento histórico existente e que está ao nosso dispor. Precisamos estar atentos à concepção de história que fundamenta a nossa prática, assim como a concepção do que seja ensino e aprendizagem. Temos que nos repensar e nos apresentar às nossas classes como alguém que não sabe tudo, que não tem todas as respostas. Ainda que saibamos

um pouco mais e sejamos mais experientes, segundo as tais competências e habilidades, e por isso estejamos investidos de uma função docente, o conhecimento nunca está pronto, é dinâmico tal e qual a vida.

Neste sentido, não basta ter bons recursos tecnológicos e uma boa didática, ser um professor/a criativo, atualizado e motivador, se a concepção de história que embasa a nossa prática cotidiana na escola for aquela do produto pronto e acabado, servido de maneira simplificada e linear para consumo. É preciso também acreditar que as nossas classes são capazes de ir além disso, ou seja, de superar a fórmula perversa de que a elas cabe absorver de forma ordeira o conteúdo reduzido, esquemático, revelado que lhes apresentamos, ainda que revestido, por vezes, de uma “casca” saborosa e agradável.

Os desafios são muitos e as maneiras de encará-los também. Não há fórmulas, infelizmente. Ou felizmente?

Creio que um dos grandes desafios para nós hoje é arrancar o sentido da história do passado e trazê-lo para o presente, ou seja, trabalhando a ideia que estudar o passado pelo passado por si só, não nos fará não cometer os mesmos erros, mas nos deixará mais prontos para a ação no presente, para efetivar escolhas e definir caminhos. Instigar os nossos alunos/as a pensarem a história no presente é um dos nossos grandes desafios. Desafio, antes de tudo, que passa por nós mesmos/as.

E a história é muito importante para nos conscientizarmos que a trajetória da humanidade no tempo é uma história de eternas contradições, conflitos,

embates, resistências. Ainda mais neste cenário em que se desvalorizam as chamadas “disciplinas de humanas” e que setores da sociedade manifestam sua determinação de excluí-las dos currículos do ensino básico. Precisamos estar conscientes do que é história e para quê ela serve e a quem ela serve, bem como que história queremos que faça parte ativa da nossa vida e da vida de nossos/as alunos/as, notadamente frente ao obscurantismo de projetos como o “Escola sem partido”.

Creio, também, que o quê estamos fazendo neste nosso Encontro é parte importante desta empreitada. A reflexão constante acerca das nossas práticas pedagógicas e sociais, sobre o que é a história e porque aprendê-la e ensiná-la, é o caminho. De forma solidária e compartilhada como estamos fazendo é bem mais agradável e produtivo! Creio que, em primeira instância, assumirmos o compromisso com o estudo sistemático, a capacitação continuada, a troca, a crítica e a autocrítica, é, também, assumir o compromisso inalienável com um ensino de história centrado no respeito às diferenças e na formação de cidadãos e cidadãs conscientes da sua historicidade e de seu papel como construtores de seus próprios destinos e do da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br.

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

CABRINI, Maria da Conceição *et al.* Uma primeira conversa. In: **O ensino de História uma revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HELLER, Agnes. Presente, passado e futuro. In: **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A História ensinada: algumas configurações sobre o saber escolar. **História & Ensino**. Londrina, v.9, out. 2003.

História e ensino de história: desafios e perspectivas na contemporaneidade

Raimundo Nonato Gomes dos Santos
(Doutor em História, Professor do Curso de História da UFRR)

Para um pesquisador da história do tempo presente, parar para pensar a História e o ensino deste conhecimento no contexto social dos dias atuais - sociedade Brasileira, no século XXI (2018) - é uma tarefa carregada de insegurança e, se imagina mais complicada quanto mais tocado este for pelos resquícios do paradigma positivista, buscando uma verdade pronta, acabada. Desde a criação desse campo de conhecimento e de seu ensino, talvez a história não tenha proporcionado outro momento mais angustiante para um contemporâneo quanto os desafios, apresentados hoje, a quem se propõe a este exercício.

Este texto surgiu da indagação: qual a finalidade da educação, mais especificamente a escolar, e que espaço esta deve preencher na constituição da sociedade atual. Trata-se, portanto, de pensar, a partir de contextos sociais e historiográficos, o lugar da instituição escolar e de seus agentes, em especial, do professor de história e do ensino da história na sociedade contemporânea.

No centro das discussões atuais nos deparamos com afirmações que enunciam que a sociedade moderna se desloca de uma sociedade sólida, com instituições e valores bem definidos para uma sociedade líquida, na qual as instituições e valores perdem força (BAUMAN, 2001). Portanto, é movido pelas inquietações proporcionados

por esses deslocamentos (SAYAD, 1998, p.15), que se aceleraram no tempo presente, jogando tudo em um caldeirão de efervescência, em que tudo se transforma, não deixando coisa sobre coisa, que este texto se propõe a refletir sobre a história e a transmissão deste conhecimento, partindo do princípio de que estes não fogem a essa regra de transformação.

Entendendo que para estas alterações chamar a atenção dos historiadores e interferir na produção historiográfica e no ensino de história, primeiro elas começaram se manifestando na Vida social. Pensando assim, antes de se deter nos desafios enfrentados pelas práticas educacionais hoje, este texto começa observando alguns aspectos das transformações sociais vivenciadas no século XX.

Voltando-se para este século e, mais especificamente para a sua segunda metade, os anos de 1960 se apresentam como o marco simbólico, como divisor entre uma sociedade tradicional e as novas formas de se relacionar socialmente que passaram a se desenvolver a partir de então, levando os teóricos a falar em sociedade líquida, modernidade tardia, sociedade pós-industrial, pós-modernidade. No que diz respeito as mudanças sociais processadas no século XX, são significativas as observações de Eric Hobsbawm no livro “Era dos Extremos” (1998), em especial nos capítulos “Revolução social” e “Revolução cultural”.

Para este autor: “A mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do

passado, é a morte do campesinato” (HOBSBAWM, 1998, p. 284). Lembra que desde a era neolítica a maioria dos seres humanos vivia da terra e do gado ou recorria ao mar para pescar e que “no início da década de 1980, menos de três em cada cem britânicos ou belgas estavam na agricultura [...]”, e “já em 1970 não havia na América Latina – fora dos mini-Estados da tripa de terra centro-americana e do Haiti – um único país em que os camponeses não fossem minoria” (HOBSBAWM, 1998, p. 285).

O autor enfatiza que “Quase tão dramático quanto o declínio e queda do campesinato, e muito mais universal, foi o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior” (HOBSBAWM, 1998, p. 289). Neste aspecto, comenta que “No fim da Segunda Guerra Mundial havia menos de 100 mil estudantes na França. Em 1960, eram mais de 200 mil e, nos dez anos seguintes, esse número triplicou para 651 mil. [...]. Assim, não surpreende de modo algum que a década de 1960 se tenha tornado a década da agitação estudantil *par excellence*” (HOBSBAWM, 1998, p. 295).

Outro fator mencionado é a participação das mulheres, nas atividades até então ocupadas predominantemente por homens:

Em 1940, as mulheres casadas que viviam com os maridos e trabalhavam por salário somavam menos de 14% do total da população feminina dos EUA. Em 1980, eram mais da metade: a percentagem quase duplicou entre 1950 e 1970 [...]. Na verdade, o aumento do setor terciário foi uma das tendências mais impressionantes do século XX (HOBSBAWM, 1998, p. 304).

Óbvio que o autor está tomando como referência um país industrializado, mas dado o quadro vivido hoje, se observa que era uma tendência que se abria para o resto do planeta. E somado a isto acrescenta que:

As mulheres também entraram, e em número impressionantemente crescente, na educação superior, [...]. A entrada em massa de mulheres casadas – ou seja, em grande parte mães – no mercado de trabalho e a sensacional expansão da educação superior formaram o pano de fundo, pelo menos nos países ocidentais típicos, para o impressionante reflorescimento dos movimentos feministas a partir da década de 1960 (HOBSBAWM, 1998, p. 305).

Dado a profundidade dessas mudanças pelas quais passava a sociedade mundial, na segunda metade do século XX, o autor passa observá-las em termo culturais, ou seja, seu impacto nos costumes. Neste sentido, privilegiando a família, a casa e dessa forma a relação entre os sexos e as gerações, observava Hobsbawm que:

[...] a vasta maioria da humanidade partilhava certo número de características, como a existência de casamento formal com relações sexuais privilegiadas para os cônjuges (o ‘adultério’ é universalmente tratado como crime); a superioridade dos maridos em relação às esposas (‘patriarcado’) e dos pais em relação aos filhos, assim como às gerações mais jovens; (HOBSBAWM, 1998, p. 314-315).

Ressalta que “em 1991, 58% de todas as famílias negras nos EUA eram chefiadas por uma mulher sozinha, e 70% de todas as crianças tinham nascido de mães solteiras”. E que “Em 1940, só 11,3% de famílias ‘não brancas’ eram chefiadas por mães sozinha, [...]”, lembrando também que

“em 1970, esse número era de apenas 33%” (HOBSBAWM, 1998, p. 316). Isto evidencia a aceleração nas mudanças nos costumes sociais não só dos norte-americanos, mas, com algumas variações, da sociedade mundial.

A crise da família, as mudanças relacionadas aos padrões públicos que governam a conduta sexual, a parceria e a procriação, destacando a legalização do divórcio, a venda de anticoncepcionais e a informação sobre o controle da natalidade, assim como do aborto são todas lembradas pelo autor:

[...] divórcio, nascimentos ilegítimos e o aumento de famílias com um só dos pais (isto é, esmagadoramente de mães solteiras) indicavam uma crise na relação entre os sexos, o aumento de uma cultura juvenil específica, e extraordinariamente forte, indicava uma profunda mudança na relação entre as gerações (HOBSBAWM, 1998, p. 317).

Para Hobsbawm as mobilizações da faixa etária foram os acontecimentos políticos mais dramático das décadas de 1970 e 1980, que levou nos países menos politizados e a indústria fonográfica a fazer fortuna com a produção: sobretudo de *rock* vendido quase inteiramente para pessoas entre 14 e 25 anos. Momento em que os jovens, passavam a rejeitar o status de crianças e de adolescente, negando ao mesmo tempo humanidade plena a qualquer geração acima dos 30 anos.

E nesta perspectiva: “O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo, às vezes com menos boa vontade pelos mais velhos [...]”. (HOBSBAWM, 1998, 318).

Comparando os adolescentes desta época que entravam para o mercado de trabalho com os seus antecessores, observa o autor que eles tinham muito mais poder aquisitivo e, somado isto, a maior prosperidade de seus pais os levou a necessitar menos do dinheiro dos filhos nas despesas familiares, abrindo espaço para a descoberta desse mercado jovem, que por sua vez, fomentou a revolução no comércio da música popular e das indústrias de modas, a exemplo das “moças relativamente bem pagas nos escritórios e lojas [...], naquela época menos comprometidas com os padrões de gastos masculinos em cerveja e cigarros” (HOBSBAWM, 1998, 321).

Este deslocamento para uma cultura juvenil, para além de implicar em “tensão entre os jovens e seus pais e professores”, foi acompanhada, conforme o autor por uma tripla novidade:

Primeiro, a ‘juventude’ era vista não como um estágio preparatório para a vida adulta, mas, em certo sentido, como o estágio final do pleno desenvolvimento humano. Como no esporte, atividade em que a juventude é suprema, e que agora definia as ambições de mais seres humanos do que qualquer outra, a vida claramente ia ladeira abaixo depois dos trinta. /.../. Pois até a década de 1970 o mundo do pós-guerra era na verdade governado por uma gerontocracia, [...], sobretudo por homens [...]. (HOBSBAWM, 1998, p. 319).

Dessa forma, as “concessões silenciosas e talvez nem sempre conscientes ao juvenescimento da sociedade” foram bem acolhidas “pelas florescentes indústrias de cosméticos, de cuidado com os cabelos, de higiene pessoal” e com isto podemos imaginar o desenvolvimento de uma sociedade de consumo.

A segunda novidade da cultura juvenil estava atrelada a primeira:

[...] ela era ou tornou-se dominante nas 'economias de mercado desenvolvidas', em parte porque representava agora uma massa concentrada de poder de compra, em parte porque cada nova geração de adultos fora socializada como integrante de uma cultura juvenil autoconsciente, [...] a espantosa rapidez da mudança tecnológica na verdade dava à juventude uma vantagem mensurável sobre grupos etários mais conservadores, [...] os novos computadores eram projetados e os novos programas criados por pessoas na casa dos vinte anos. [...] (HOBSBAWM, 1998, p. 320).

Diante desses aspectos levantados, pode-se observar que a presença dos jovens e de uma sociedade aberta a mudança, que passava a tomar a juventude como idade de referência, assim como o seu potencial de consumo e suas habilidades, transformou-se na característica central do deslocamento de uma sociedade tradicional e moderna para o que seria considerada mais tarde uma sociedade pós-moderna. Essa inversão de faixa etária pode ser resumida na frase: "O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim".

No que diz respeito a terceira peculiaridade da nova cultura de jovem nas sociedades urbanas, é observado que:

Foi seu espantoso internacionalismo, O *blue jeans* e o *rock* se tornaram marcas da juventude 'moderna', das minorias destinadas a tornar-se maioria, em todo país onde eram oficialmente tolerados e em alguns onde não eram, como na URSS a partir da década de 1960. A hegemonia cultural não era nova, mas seu *modus operandi* mudara. Entre as guerras seu principal vetor

fora a indústria cinematográfica americana, a única com distribuição global maciça. [...] Com o surgimento da televisão, da produção cinematográfica internacional [...]. Dessa forma o estilo juvenil se difundia “através dos discos e depois fitas, [...] através da distribuição mundial de imagens; através dos contatos internacionais do turismo juvenil, que distribuía pequenos mas constantes e influentes fluxos de rapazes e moças de *jeans* por todo globo” (HOBSBAWM, 1998, p. 320).

Se até então cada sociedade tinha sua cultura de forma mais reservada, com as transformações nos meios de comunicação propiciando o desenvolvimento de uma cultura de massa, o globo terrestre passou a partilhar de costumes universalizados, uma vez que surgimento de novos hábitos como “A criação de vastas populações de rapazes e moças vivendo juntos como grupo etário em universidades expandiram-na espetacularmente” (HOBSBAWM, 1998, 321). Entretanto,

a novidade da década de 1950 foi que os jovens das classes alta e média, pelo menos no mundo anglo-saxônico [...] começaram a aceitar a música, as roupas e até a linguagem das classes baixas urbanas, ou o que tomavam por tais, como seu modelo. O *rock* foi o exemplo mais espantoso. Em meados da década de 1950, subitamente irrompeu do gueto de catálogos de ‘Raça’ ou ‘Rhythm and blues’ das gravadoras americanas, dirigidos aos negros pobres dos EUA, para tornar-se o idioma universal dos jovens, e notadamente dos jovens *brancos* (HOBSBAWM, 1998, 324).

Observando que para a sociedade capitalista o que é central é o lucro, esse foco enfraquece o apego aos valores tradicionais, tudo pode ser transformado em busca de lucro, o que envolve também os costumes das periferias

urbanas que também podem ser transformados em mercadoria, nesta perspectiva “O blue jeans para ambos os sexos avança e a alta moda de Paris recua ou passava a se adaptar aos novos gostos. Em 1965 a indústria francesa de roupa feminina produziu mais calças que saias”.

Portanto, trata-se de uma sociedade que tudo entrava na dança das mudanças, em parte por abrir espaços para demandas no mercado de consumo e, portanto, de lucro para as indústrias e, por outro lado, no campo das contestações fazendo uso desde o linguajar com a utilização de palavrões, pois para o autor o caráter informal parece ter relação com uma forma conveniente dos jovens de rejeitarem os valores das gerações paternas.

E quanto a antinomia da nova cultura jovem, surgiu logo com os cartazes de maio de 1968: “É proibido proibir”. O que implica que não se tratava de uma declaração política de princípio no sentido tradicional. Não era esse o seu objetivo. Era anúncio público de sentimento e desejo privado. Aspecto de forte implicação na nossa política hoje e, que talvez, requeira estudos mais aprofundados.

Neste aspecto a Liberação pessoal e social davam as mãos. Sexo, droga eram maneiras de resistência ao estado, aos pais, aos vizinhos, a lei e a convenção. E mais significativo é que a rejeição não se dava em nome de outro padrão social, se dava em nome da ilimitada autonomia do desejo humano. Supunha-se um mundo de individualismo voltado para si mesmo levado aos limites. Paradoxalmente, os que se rebelaram contra as convenções partilhavam as crenças sobre as quais se erguia a sociedade de consumo de massa.

Tomando o Brasil como um todo, no campo social, a partir da década de 1970, já observava o historiador que:

A realidade começou a ceder em vários pontos. A aparência de ordem que atraiu, facilmente, boa parte da sociedade nos últimos quinze anos, parece se esfacelar pela multiplicação ininterrupta das vozes desordenadas. A realidade cede e se revela. Ecos das vozes dos operários, estudantes, donas-de-casa, professores e muitos outros invadem na cena do social e nos oferecem a dimensão da diversidade da efetivação da própria história. São, na própria enunciação, demandas de poder, repercussões de lutas de uma sociedade que se institui e se revela ao mesmo tempo na sua divisão. Vivemos hoje no limiar da desmontagem de todo um sistema de dominação (DECCA, 1997, p.31)

Neste mesmo quadro Boa Vista se apresentava como laboratório destas transformações, uma vez que a partir deste mesmo período, se acelerava o processo migratório para esta cidade, seus valores mais tradicionais começavam a ser desconsiderados abrindo espaço para grupos sociais até então a margem do poder: índios e mulheres passarem a se apresentar reivindicando direitos que, por algum tempo, se imaginavam inexistentes.

Pois para além desses atores urbanos citados pelo historiador, o levante era geral:

E do Sul ao Norte os povos indígenas se organizam, a sociedade organiza-se, compreendem que a causa indígena é a causa do explorado. Do favelado, do sem terra, do posseiro, do camponês, do sem trabalho; consequência desta união tornam-se conscientes que a libertação dos pobres e oprimidos será obra dos próprios pobres e oprimidos, não devendo mais ficar a espera de favores; tomam a luta nas suas mãos. (Igreja a Caminho. Boa Vista, jul. 1984, p. 04).

De forma que nas décadas de 1970 e 1980, com o surgimento dos novos movimentos sociais entre eles de indígenas, de mulheres e de negros emergiam as “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1988), que passavam a competir e buscar espaço no contexto ainda bastante tradicional da sociedade roraimense, que começava a sentir os sintomas da dimensão da diversidade cultural com a ação, em especial, de indígenas e mulheres. Tratava-se de memórias de um passado que se imaginava apagado nas experiências vividas que afloravam denunciando “o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional” (POLLAK, 1988, p.04).

No Brasil como um todo a partir dos anos 1960-70 se iniciava a transformação que se apresenta mais claramente no final do século XX, colocando em evidência todos os segmentos que compõe o povo brasileiro, agitando tanto os habitantes das grandes cidades quanto os povos das florestas. Movimentos de mulheres, étnicos: de negros e de indígenas, apresentavam novos atores interferindo no campo político.

O Estado Nacional de inspiração europeia, organizado dentro da racionalidade ocidental passa, por um lado, a sofrer interferência de uma ordem mundial cada vez mais global e, por outro, de valores de grupos locais movidos a partir de uma politização do cotidiano que abriu espaço para a contestação, permitindo a performance de novos comportamentos até então nunca pensados. No contexto mundial,

a partir de 1968, os movimentos que haviam levado ao processo de politização do cotidiano invadiram os

corpos, nos quais ritmos, roupas e cabelos fugiam ao padrão, forçando as amarras das tradições até então em vigor, liberando comportamentos antes reprimidos, represados (SANTOS, 2015, p. 305).

Levando em consideração a profundidade destas transformações socioculturais que o mundo vem passando a partir da segunda metade do século XX, conforme visto acima, a indagação que se apresenta é: quais seus efeitos na produção do conhecimento histórico, ou seja, como este se comportou diante deste quadro.

Pensando as alterações ocorridas no âmbito da produção historiográfica levando em conta o contexto social internacional acima, “Podemos, talvez, situar os sintomas da mudança nos anos 1970 ou mesmo um pouco antes, com a crise de maio de 1968, com a Guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo, o surgimento da New Left, em termos de cultura, ou mesmo a derrocada dos sonhos de paz do mundo pós-guerra” (PESAVENTO, 2005, p. 8). A partir de então foi colocado em xeque os conceitos até então dominantes neste campo do conhecimento e passou-se a propagar a crise dos paradigmas explicativos da realidade. “De uma certa forma, podemos, por um lado, falar de um esgotamento de modelos e de um regime de verdades e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade, ou mesmo de um fim para as certezas normativas de análise da história, até então assentes” (PESAVENTO, 2005, p.8-9).

No contexto social da segunda metade do século XX pode se observar novos grupos surgirem a partir da intensificação do processo migratório, movido pela nova organização mundial do trabalho, estes entram em cena na demanda por poder, pelo direito de se autogovernarem,

colocando em pauta novas questões e interesses. Estas alterações no conjunto social revelou a limitação dos modelos de análise dos historiadores diante de uma dinâmica social mais complexa. Dessa forma, as críticas recaíram em especial para as duas principais posições interpretativas da História - o marxismo e a escola dos Annales. Entretanto:

Há, contudo, que ter em vista que a crítica ou a contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa ruptura dos paradigmas das últimas décadas do século XX não representa uma ruptura completa com as matrizes originais. Ou seja, foi ainda de dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos Annales que veio o impulso de renovação [...]. (PESAVENTO, 2005, p. 9-10).

Nesta perspectiva a pesquisa no campo da História se renovou apoiando-se na história social e, especialmente, adentrando a dimensão da cultura. Neste aspecto a vertente derivada dos Annales renova com a chamada “História Cultural” e, a neomarxista inglesa com os Estudos Culturais e seus correlacionados, a exemplo dos Estudos Pós-coloniais. Dessa forma, enquanto produto de seu tempo a historiografia ganhou novos direcionamentos, de forma que, os sintomas destas transformações se apresentaram alterando as perspectivas deste campo de saber.

Conforme já observado (SANTOS, 2015) na segunda metade do século XX, a historiografia, em geral, efetuou um deslocamento em direção às “pessoas comuns”¹: em direção

¹ Dada a dificuldade de definição do conceito de “pessoa comum”, aqui ele pode ser pensada na perspectiva do “homem ordinário” de Michel de Certeau, 1994.

as mulheres, aos negros, aos indígenas e, mais recentemente, aos adolescentes, aos velhos, as crianças e aos portadores de necessidades especiais, apresentando-os enquanto sujeitos de suas ações, de seus desejos e atitudes específicas.

Estas pessoas vistas até então, sem algo relevante que pudesse alterar em algum grau o curso da História, eram agrupadas de forma genérica em conjuntos reconhecidos tradicionalmente pela historiografia como: povo, massa, multidão, população, populares, turba, operários, camponeses. Com poucas reservas a alguns destes conceitos, em geral, estes grupos eram vistos como destituídos de projetos políticos ou de algum grau de racionalidade que lhes permitisse uma auto organização.

No campo da historiografia, um exemplo de deslocamento nesta forma de pensar pode ser observado no trabalho E. P. Thompson, ao trabalhar “A formação da classe operária” (1997), ou quando trabalha conceitos como “plebeus”, “turba”, procurando compreender o sentido de suas manifestações, como faz na obra “Costumes em comum” (1998). Apesar de ainda tocados pelos resquícios da estrutura de classe social, pensava os projetos específicos desses grupos, no intuito de entender as razões de suas ações (SANTOS, 2015, p. 300).

De outra forma, o trabalho de autores como Mikhail Bakhtin (1993) e Carlo Ginzburg (1993) passavam a se ocupar de temáticas relacionadas às camadas populares e discussões relativas a elas se adensavam e ganhavam dimensão. Pesquisas se aprofundavam no conhecimento desses grupos sociais, passando a se observar mais especificamente a

“circularidade” entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas. Embora também presos à cultura de elite, avançavam no estudo de caso, fazendo um herege, indivíduo visto como transgressor em seu tempo, ganhar expressão em seus trabalhos (SANTOS, 2015, p. 301).

De certa forma, nessa mesma linha o norte-americano Robert Darnton traçava uma fronteira entre o historiador das ideias e historiador etnográfico, pois, conforme ele:

Enquanto o historiador das ideias esboça a filiação do pensamento formal, de um filósofo para outro, o historiador etnográfico estuda a maneira como as pessoas comuns entendiam o mundo. Tenta descobrir sua cosmologia, mostrar como organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento. Não tenta transformar em filósofo o homem comum, mas ver como a vida comum exigia uma estratégia. (DARNTON, 1986, p. XIV).

Chamar atenção para estes detalhes é mostrar as perspectivas que se abriam no campo historiográfico em direção as pessoas comuns, até então, sujeitos coadjuvantes na construção do processo histórico. Neste sentido, foi marcante a publicação de “História: novos problemas, novas abordagens e novos objetos” (LE GOFF; NORA, 1979), pondo em evidência temas como “A história dos povos sem história” (MONIOT, 1979, p. 99-112). Tudo isso se apresentava como forma de incentivo ao deslocamento em direção às “pessoas comuns” abrindo espaço para que estas se apresentassem enquanto sujeitos políticos e, de alguma forma, responsáveis pelos seus atos.

Ao propor conceito como o de “homem ordinário”, Michel de Certeau direcionava seu olhar para observar

o consumo e a produção das “pessoas comuns”. Em suas pesquisas estas surgiam enquanto “Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista [...]” (CERTEAU, 1994, p.97). Nesta condição, elas emergiam nas produções historiográficas “mais livres e criativas, se distanciando das amarras de classes e estruturas sociais mais rígidas e podendo ser qualificadas com adjetivos como: “produtores” e “poetas”, ainda que de seus negócios, mas emergiam como senhores de seus projetos” (SANTOS, 2015, p. 301-302).

Outra linha que tem chamando atenção nas ciências sociais e humanas em geral, mais recentemente, são os estudos pós-coloniais². Esta abordagem remete para os autores diaspóricos³ e tem como sujeitos centrais negros, mulheres e indígenas, fruto do processo sociocultural do colonialismo, buscando na posição que estes atores ocuparam neste processo, quase sempre em condição subalterna e de sofrimento, espaço de produção de novos conhecimentos e de construção de uma nova realidade, reconhecendo e levando em consideração a diversidade cultural.

² Conjunto de estudos de autores que nem sempre dialogam entre si, mas que têm na base de seus trabalhos a análise do processo de colonização sobre a cultura dos povos colonizados nos campos político, filosófico, artístico e literário. No conjunto, estas pesquisas carregam consigo a esperança de um mundo para além das práticas e valores do mundo colonial.

³ Trata-se de pessoas originárias de colônias que migraram para suas metrópoles, local onde realizaram seus estudos, a exemplo de autores como: Aimé Césaire, autor de **Discurso sobre o colonialismo**; Frantz Fanon, autor de **Os condenados da terra**; Édouard Glissant, autor de **Introdução a uma poética da diversidade**; Stuart Hall, autor de trabalho como **Da diáspora**; estes entre muitos outros.

O deslocamento que estes estudos provoca no campo filosófico opõe “a ‘dúvida metódica’ descartiana ao ‘sofrimento metódico dos condenados’, e daí o deslocamento na lógica do ‘penso, logo existo’ para o ‘sou, logo penso’ (MIGNOLO, 2006, p.201) em conformidade com a proposta de seus estudiosos” (SANTOS, 2015, p. 308-309).

Dessa forma, em termos filosóficos, as quebras de paradigmas se processavam, mais especificamente, no giro gnoseológico decolonial, definido como “a diferença epistêmica irreduzível frente a hegemonia do pensamento ocidental” que “se constrói sobre o pensamento crítico fronteiriço e este incorpora os princípios epistêmicos da modernidade e os desloca até um paradigma-outro que constrói, uma vez que revela o limite das categorias do pensamento imperial” (MIGNOLO, 2006, p. 201). Rompe assim com a centralidade do conhecimento de herança europeia, abrindo perspectivas para movimentos que surgiam a partir de experiências vividas, em especial as de sofrimento. (SANTOS, 2015, p. 309).

Somava-se a isto a utilização de novos métodos de pesquisa e de fontes, a exemplo das fontes orais que se utilizando de entrevistas levou a historiografia a se aproximar mais das “pessoas comuns”, pois permitiu a estas expressar diretamente suas formas de ver e compreender o mundo.

Ressaltado estes pontos de deslocamentos tanto no contexto sociocultural da segunda metade do século XX quanto na sua historiografia, permanece a interrogação: que impacto isto pode causar no campo educacional e, mais especificamente, no ensino da história.

Levando em consideração as transformações que a sociedade contemporânea vem passando, conforme

observações de Hobsbawm, trata-se um momento marcado pela decadência das identidades tradicionais e da emergência de novos grupos sociais desafiando a organização social até então estabelecida pelas elites dominantes, paternalistas e formais, levando a historiografia na segunda metade do século XX a incorporar novos sujeitos com suas demandas específicas.

Portanto, a indagação é como, nos dias atuais, todas estas alterações processadas no campo social e na produção do conhecimento histórico repercutem na transmissão do conhecimento de História na sala de aula. Como já explicitado, o objetivo principal deste texto é pensar, a partir das mudanças sociais que marcaram o século XX, os desafios e perspectivas do ensino de História na contemporaneidade, em um momento em que o processo de globalização é cada vez mais intenso e as reivindicações históricas se pluralizam para atender a novos movimentos e a demanda de novos atores sociais, momento em que:

A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (BASSANEZI, 2010, p.7).

Retomando os deslocamentos ocorridos a partir de meados do século XX, Eric Hobsbawm ressalta a “morte do campesinato”, uma vez que, até então as pessoas viviam basicamente de plantar e criar, atividades de sustentação da sociedade tradicional. Quanto as novas bases sobre as

quais veio se assentando a sociedade atual, destaca que sua construção tem exigido mão de obra mais qualificada, o que forçou o investimento no campo educacional, elevando constantemente o número de estudantes e fomentando a participação das mulheres nas atividades, até então, ocupadas predominantemente por homens, incluindo chefe de família.

E que isto colocou em crise a superioridade dos maridos em relação às esposas ('patriarcado') e dos pais em relação aos filhos, bem como das gerações mais velhas sobre as mais jovens. Crise, portanto, do padrão de família que se buscava estabelecer, abrindo um fosso entre gerações, e criando "tensão entre os jovens e seus pais e professores". De forma que os mais velhos perderam a condição de senhores absolutos do conhecimento.

Nos voltando para o lugar de onde aqui se pensa a educação, no caso, o contexto da sociedade boavistense, e pensando a história de Roraima a partir da segunda metade do século XX, espaço que com algum atraso ou descompasso, foi sendo atingido também pelas transformações sociais apontadas por Hobsbawm, esta sociedade se constituiu na segunda metade do século XIX, a partir de esforços dos portugueses em ocupar região do rio Branco, a princípio aldeando indígenas, posteriormente fixando o Forte São Joaquim, e finalmente, se estabelecendo com a criação de gado bovino.

Quanto as condições de vida desta sociedade, anterior a década de 1970, tomando como material de análise reminiscências que podem ser situadas entre as décadas

de 1940 e 1970, contidas em entrevistas concedidas por velhos moradores de Boa Vista, realizadas no ano 2000, é observado que a cidade e a região do rio Branco em seu conjunto era caracterizada por uma vida campestre. Hermenegildo Magalhães observava que seu pai tinha uma fazenda de quinhentas reses, mas que a família trabalhava no campo, na roça e, acrescentava:

[...] olha todos criadores, todos interioranos, todos ruralistas; os filhos todos trabalhavam na vida grosseira, era no campo, era na roça era, e tinha aquele trabalho de interior mesmo e ninguém tinha outra vida, não havia emprego público nesta terra, nem nada que era município do Amazonas não tinha nenhum outro movimento (Hermenegildo Lopes Magalhães, 2000).

No mesmo sentido afirmava Iris Galvão Ramalho:

A vila naquele tempo não oferecia qualquer condição para a pessoa se evoluir na profissão, ou mesmo estudo era muito difícil. [...] Nessa época não existia balcão de emprego, as pessoas tinham que se apegar no interior, porque tinha muitas fazendas do JG, cerca de 35 fazendas grandes do JG de Araújo que dominava a região, a pecuária, então as pessoas quase não ficavam aqui, não tinha a profissão de [...] vamos dizer assim, pescador, ou profissão de trabalhar vendendo alguma coisa na cidade, rumava para o interior, porque no interior tinha mais recursos (Iris Galvão Ramalho, 2000).

Para Neuza Magalhães Paiva (2001), as novidades na cidade vinham do campo: charque, linguiça, galinhas, ovos, queijo, manteiga, frutas e legumes, que eram consumidos pelos próprios produtores, amigos e vizinho, uma vez que não havia mercado na cidade para estes produtos, o que indica que a vida urbana moderna não existia.

Estes relatos apontam para uma sociedade rural, presa as atividades do campo, de forma que a própria cidade de Boa Vista pode ser caracterizada como local de residência de trabalhadores rurais que viviam da criação de gado bovino e do cultivo da terra. No que diz respeito as suas relações familiares e a maneira de educar os mais jovens, afirmava Erasmo Lucena que:

[...] existia um respeito muito grande na época onde o pai e a mãe eram muito respeitados pelos filhos, aquele sistema de você levantar de manhã e tomar a benção para mãe, tomar a benção para pai, na hora de dormir ir lá tomar a benção para mãe, tomar a benção para pai, para os tios... existia um respeito muito grande, diferenciado desse de hoje (Erasmo Chaves de Lucena, 2016).

Como se pode perceber, o relato mostra uma relação de obediência e respeito dos mais novos para com os mais velhos, entretanto, em boa parte, muito desta condição eram frutos de uma educação bastante rígida, pois comentava Janete Gomes: “meu (pai) ele era muito, assim foi um pai muito bom, mas ele era assim meio violento com a gente, agente apanhava de rebenque. Não sei se vocês conhecem rebenque? É de couro de bater em cavalo”. Afirmava ainda: “Agente morria de medo do pai”. E, para além do pai, acrescentava que batia mãe, a avó, a irmã mais velha, que conforme ela, se colocava no lugar de segunda mãe, assim como os irmãos homens que queriam ocupar o lugar pai, “de querer bater nas irmãs, de cuidar, não podia ver por ai namorando, não sei o que, que pegava batia e mandava para casa” (Janete Araujo Gomes, 2016).

Pensando a educação recebida de seus pais, comenta Erasmo de Lucena que ela era:

Aquela que a gente não vê muito hoje, o filho era proibido cem por cento de pegar naquilo que não era dele. Quando algum de nós chegava em casa com algum objeto, a mãe queria saber de onde veio, quem deu e porque? Ela ia tomar conhecimento daquilo que ela ouvia do filho lá de onde veio aquele objeto. Se tivesse alguma história diferente aí nós pagávamos com castigo. Negócio era sério, era sério mesmo e hoje eu até agradeço, eu digo no português claro, a ignorância da minha mãe, ela ter me corrigido dessa forma, porque se não talvez hoje eu não seria o que eu sou (Erasmu Chaves de Lucena, 2016).

Acrescenta ainda o entrevistado: “a velha (sua mãe) se ela estivesse conversando com alguém e passasse no meio podia ter certeza que quando aquela visita saísse a gente ia pagar caro [...]”. Por certo, não se pode estender este quadro para todas as famílias roraimenses dos anos anteriores a década de 1970, mas que se trata de comportamentos bastantes simbólicos da forma de se relacionar das pessoas nas sociedades brasileiras desse período, que chegou em parte aos anos de 1970.

No que dizia respeito mais diretamente a educação escolar, lembrava este mesmo entrevistado que foi a escola pela primeira vez em 1956, com 10 anos de idade, relata que a professora se chamava Maria e que era “valente, menino sofria na palmatória, porque na época tinha esse lema, fez tudo bem, não fez, vai para a palmatória”. Segundo ele:

Na época era muito complicado porque os professores, eles eram muito rígidos. Eu estudei com uma professora, [...] professora Iris. Essa professora ela era tão rígida, tão dura que ela fazia mesa redonda com os alunos todo dia, tabuada, [...] ela passava um questionário para a gente estudar aquele ponto, quando chegava no outro dia ela fazia uma roda, uma mesa redonda e fazia as perguntas do que foi lido. A professora eu... já eu titubeei ela

pulava para o outro, e ela determinava cada pergunta que o indivíduo não respondia, ela determinava uma quantidade de bolo da palmatória que o indivíduo pegava (Erasmus Chaves de Lucena, 2016).

Observando a prática docente no relato acima, se percebe o grau de autoridade do professor(a) em relação ao aluno, assim como os mecanismos que dispunha para impor esta autoridade. A existência de instrumentos de práticas de castigos físicos é relatado por todas as pessoas entrevistadas dessa geração: palmatória, chicotes e outros instrumentos eram encontrados, tanto nas residências quanto nas escolas. Portanto, não se trata de algo específico da família ou da escola, mas de uma maneira de educar de uma sociedade.

Neste sentido é ilustrativo uma reminiscência de um outro entrevistado, que por falta de autorização se chamará de Senhor José, entrevistado em outubro de 2017, filho de gerente de uma casa comercial de Boa Vista. Comentava este depoente que tinha um irmão mais velho que ainda havia estudado com o professor Diomedes Pinto Souto Maior, educador paraibano que chegou em Boa Vista em 1905, ministrou aulas por três décadas, tornando-se figura lendária, nome de escola e de rua na cidade. Muito lembrado pelos seus métodos rigorosos e do frequente uso da palmatória. Relatou o entrevistado que certo dia este professor bateu no seu irmão, este magoado foi se queixar para o pai acreditando que, sendo este, uma figura importante na cidade, iria se entender com educador, entretanto, em resposta, o pai mandou seu irmão pegar a melhor galinha do quintal e levar para o

mestre. E, acrescentou o entrevistado, naquele tempo uma galinha era um ótimo presente.

Este fato simples é bastante ilustrativo de um pacto, de um acordo tácito entre as pessoas mais velhas que ainda que não fosse oficialmente declarado, existia na prática, entre pais e mestres, porque ambos se compreendiam enquanto sujeitos com a mesma responsabilidade de educar as crianças e jovens. Neste contexto, independente do filho se encontrar na casa de seus pais ou dos vizinhos, os conselhos eram praticamente os mesmos, que no fundo se resumiam: a não pegar nas coisas alheias e honrar não só o próprio nome, mas o da família.

Este modelo de sociedade mais tradicional começou a perder sua configuração, com a criação do Território Federal do Rio Branco, pois com isto “O caráter local pecuário, que se formou no século 19 e primeiras décadas do século atual, é subjugado pelo rolo compressor do poder central (burocracia urbana e poder das repartições federais)”. Acelera-se, a partir de então, o processo migratório levando a cidade de Boa Vista a perder seu caráter regional (BARROS, 1995, p. 149). De forma que:

A “cidade velha” e lusitana dos tempos da pecuária exclusiva e dos primeiros esforços de mineração, remanesceu no declive do terraço ribeirinho, mirando o rio Branco, enquanto o estado federal tratou de construir uma nova cidade na superfície quase perfeitamente plana e monótona, de campos, com horizontes sem fim, em cuja direção iam as vias radiais, e dando as costas aos detalhes caprichosos dos níveis dos terraços ribeirinhos, das sinuosidades das margens do rio, e do verde da floresta ciliar do rio Branco (BARROS, 1995, p. 151).

Após a primeira década do século XX, junto a coleta da borracha no Amazonas, a pecuária no rio Branco perdia força, visto que aquela região funcionava como seu mercado consumidor nesta fase da criação bovina em Roraima. Já nos anos de 1980, a criação de gado passava por transformação: fazendas mudavam de donos, ganhavam novas formas de administração, saindo da forma de produção tradicional para tornar-se uma atividade mais lucrativa aos moldes capitalista (CIDR, 1990, p. 10). Percebe-se que junto com estas mudanças, entrava em decadência também a sociedade tradicional ligada a atividade pastoril, momento também em que a cidade se modernizava, deslocando-se das características campestre, rural, tocada pelos valores de uma sociedade tradicional para valores que já se abriam para o que alguns autores passaram a considerar, como sociedade pós-moderna. É na transição deste contexto vivido pela sociedade roraimense que se procura refletir sobre os desafios no campo da educação e mais especificamente do ensino de História.

Evidências destas mudanças podem ser observadas nos periódicos que circularam em Boa Vista, na década de 1980; entre os questionamentos levantados sobre as condições de vida e valores sociais pode se constatar na coluna “Mulher/ Mulher” de julho de 1986 que:

Há bem pouco tempo atrás, a mulher nascia e vivia para o lar. Era preparada para o casamento, aprendendo a cozinhar, costurar, bordar e, enfim, dedicar-se somente ao marido e aos filhos. O máximo que conseguia alcançar, através do estudo, era na área do magistério,

quando concluí o curso normal, tornando-se professora de 1º Grau, antigo primário. Consequentemente, com poucas exceções, a mão-de-obra feminina era restritiva e tecnicamente inexistente, pois aquelas que conseguiam se especializar em determinada área de nível médio ou superior, deparavam-se com o preconceito, hoje ainda existente, na hora de serem admitidas como empregadas, apenas por serem mulheres (Tribuna de Roraima, 25 jul. 1986, p.02).

Esta citação questiona a posição que a mulher ocupava no seio da família patriarcalista, em cujo modelo de sociedade, esta estava presa ao lar e afastada da sala de aula, conforme esta mesma coluna já havia ressaltado que, “Até 1962, a mulher que se casasse, no Brasil, era relegada à condição de relativamente incapaz, ao lado, por exemplo, dos silvícolas ainda não civilizados, que vivem em tribos, na selva” (Tribuna de Roraima, 25 abr. 1986, p.06). Ou seja, a mulher, assim como os indígenas, eram considerados indivíduos infantilizados e, dessa forma, carentes de tutela.

Entretanto, no momento destas observações, anos de 1980, década dos debates constituintes, as reivindicações postas em pauta pelas lutas feministas colocavam em discussão o cotidiano familiar e a igualdade de direitos.

Os debates revelavam dois modelos de educação convivendo simultaneamente e produzindo indivíduos para papéis diferentes. Observava este movimento que de um lado, “[...] nós mulheres, mais dotadas de sentimentos, que cultivamos desde criança, quando brincávamos com bonecas, o sentimento de ser mãe”, e do outro, “[...] ao nosso lado, um outro tipo de educação para os homens.

Onde eles seriam simplesmente portadores de espermatozoides no ato da fecundação” (Igreja a Caminho, mai. 1984, p.04).

Ainda neste sentido eram ressaltados os sentimentos e sensibilidades da mulher como um inestimado valor humano, devendo por sinal, ser estendido para o sexo oposto, observando que:

Isso só será possível, diante de uma educação, onde se cultive também, no menino o sentimento da paternidade. Jamais batendo no garoto, quando este pega a boneca da irmã para brincar. Mas, sim, fazendo o mesmo esforço que fazemos para a menina. Incentivando em ambos os sexos a responsabilidade da vida (Igreja a Caminho, mai. 1984, p. 04).

Estes argumentos dão sentido ao que Durval Albuquerque Júnior (2001) chama de feminilização da sociedade, ou seja, o clamor de certos segmentos sociais por mudanças no comportamento do ser masculino, não só no que diz respeito a sua posição central nas decisões de poder, mas na própria dimensão cotidiana, no auxílio as atividades domésticas, por exemplo, permitindo a redistribuição destas tarefas. Estas ações apontavam para um redesenho da sociedade local, no qual o cotidiano familiar era alvo de profundas transformações reivindicadas por mulheres de Boa Vista na década de 1980. Neste esforço elas ressaltavam pesquisas que mostravam que o grau de instrução das mulheres já era superior ao dos homens em cidade como São Paulo e mesmo em Boa Vista (Tribuna de Roraima, 25 jul. 1986, p. 02).

No que dizia respeito as condições da sociedade local, observa a colunista que:

Aqui em Roraima, encontrei mulheres com essa postura, muito profissionais, conscientes de seus direitos e obrigações, e homens, que dividem a responsabilidade doméstica e financeira com suas mulheres e, acima de tudo, lhes dão o valor e o reconhecimento que merecem. Vocês já pensaram na cabeça de nossos filhos com esses exemplos positivos em casa? É uma geração futura quase que ideal e perfeita (Tribuna de Roraima, 25 abr. 1986, p.06).

Para além da idealização das futuras gerações sonhada pela autora, pode-se perceber que o jovem educado até então para um modelo de sociedade, já não correspondia com o comportamento que se imaginava necessário as novas gerações. De forma que, para se adaptarem ao modelo de sociedade que se pensava se instituindo, Boa Vista despontava, pelo menos para a coluna “Mulher/Mulher”, como uma cidade avançada na transformação das relações familiares tradicionais.

No que diz respeito a educação escolar nos anos 80, os questionamentos se deram em todas as suas dimensões: sobre a estrutura do sistema educacional, os recursos financeiros e didáticos empregados, questionou-se os conteúdos, as práticas pedagógicas e metodologias aplicadas. Nesta perspectiva era observado até mesmo o material com que o prédio escolar era construído, pois em determinados lugares, a exemplo das áreas indígenas, era observado que este destoava do conjunto de habitações locais, se apresentando como símbolo de um poder externo na vida da comunidade.

Neste sentido, aspectos mais distantes eram lembrados, como a ausência da cultura negra na História do Brasil e, entre as razões para isto era observado que:

São muitos os fatores que contribuem para que o Brasil não tenha consciência de suas origens e prossiga desrespeitando suas várias culturas. [...] Entre eles está a atitude dos teóricos da Educação, que escamoteiam a questão racial, achando que tudo vai ser resolvido com o desenvolvimento econômico e social do país. Esse pensamento é encontrado até entre os progressistas, provando que mesmo os brasileiros de cabeça mais aberta acreditam na balela de que o Brasil é uma democracia racial (Igreja a Caminho, dez. 1986, p.06).

Como se pode perceber, no centro da crítica das observações acima estavam os próprios teóricos da educação, os cabeças pensantes que produziam um modelo de educação excludente, que não reconhecia as desigualdades e, como consequência disto era observado que:

De um modo geral, os alunos das nossas escolas públicas são representados como sendo da classe média brasileira, brancos, bem alimentados, bem vestidos e portadores de uma cultura europeia. Embora as coisas não sejam assim, as crianças pobres e pretas procuram forçar uma identificação com o modelo que lhes é imposto. Isto gera um recalque. Quer dizer, esses meninos e meninas começam a sentir vergonha de sua cor, de seu cabelo, de sua pobreza de si mesmos (Igreja a Caminho, dez. 1986).

Tratava-se, portanto, de uma educação descolada da realidade do aluno, neste sentido o próprio espaço da escola já se apresentava como um espaço do outro, local onde sua vida cotidiana não era levada em consideração, pois não havia diálogo entre o lugar que se mora com o local de estudo, de forma que se confundia diferença com inferioridade e nesta posição, a escola perdia a condição de espaço para se pensar melhoria da qualidade de vida, ou seja, de se esforçar no sentido de apresentar caminho

para a melhoria dos lugares mais carentes. Neste caso era observado que a educação, para ser democrática, devia em primeiro lugar assumir a discriminação econômica, a racial e a sexual e, em seguida, se propor a uma ação mobilizadora para enfrentá-las (Igreja a Caminho, jul. 1987, p.07).

Nos discursos veiculados se recorria as novas experiências em outros estados, observava-se que em São Paulo:

[...] a Secretaria Municipal de Educação está tornando a escola um local onde o aluno aprende e constrói o conhecimento e o professor é valorizado e preparado, através do programa de atualização pedagógica. O aluno passa a ser protagonista junto ao professor do processo educativo desenvolvido na escola, que oferece também opções de lazer, cultura e esporte. [...] Em São Paulo experimentam-se novos mecanismos de integração escola-comunidade. Os 654 Conselhos de Escolas agregam representantes de professores, funcionários, alunos e comunidade e têm caráter deliberativo, participando ativamente dos destinos da escola e elaborando o plano de ação orçamentária. O Secretário e os técnicos da educação municipal têm realizado plenárias pedagógicas em bairros da cidade para ouvir diretamente da população queixas e sugestões que possam melhorar a escola (Igreja a Caminho. Boa Vista, dez. 1989, p. 02).

Nesta citação pode-se perceber um esforço em deslocar a direção da educação escolar do domínio mais exclusivo de técnicos e teóricos em direção a sociedade em geral, permitindo assim, a integração entre escola e comunidade. E, por outro lado, deslocando a centralidade do professor para o aluno no processo de ensino

aprendizagem, de forma a aproximar este dois agentes na produção do conhecimento, rompendo, dessa maneira, com a “educação bancária” denominada por Paulo Freire.

O modelo de educação escolar nas áreas indígenas, até então, presa à política educacional de todo país, cuja finalidade era formar o cidadão brasileiro indiferente da classe social, da etnia, da cor da pele e o sexo do indivíduo e dos grupos sociais, passou a ser contestado pelos povos indígenas ao ressaltarem que:

Se cada sociedade, cada povo tem a sua cultura, então a educação deve ser diferente, em cada sociedade e em cada povo. Assim um índio deve aprender coisas diferentes dos brancos. [...] Quem educa as pessoas para viverem bem na sociedade é a própria sociedade. Assim um índio é educado através dos ensinamentos dos seus pais, dos outros parentes e até de outras comunidades. Essa educação é feita pelas conversas, pelos esclarecimentos e pelos exemplos. [...] A sociedade dos brancos também ensina os indivíduos a nela viverem. A educação dos brancos também é feita através de conversas, exemplos, através do rádio, da televisão e outras coisas (Igreja a Caminho. Boa Vista, mar. 1987, p.08).

Entendendo que suas identidades tinham como ponto de apoio seus costumes, suas práticas culturais, suas formas específicas de viver e compreender o mundo, percebeu-se que a escola do considerado “branco” era o ponto de desconstrução do seu modo de ser. Visto assim, este mecanismo precisava ganhar outras funções mais favorável as formas de organização social daqueles povos, que por sua vez, não eram as mesmas do colonizador (CIDR, nov. 1981).

Pensando a partir dos estudos pós-coloniais, esta citação também nos diz que as experiências específicas

dos povos indígenas e, por conseguinte, o seu saber, tinham outras epistemes de conhecimento, que nenhum modelo de ciência ou de filosofia presa exclusivamente aos valores ocidentais, por mais precisa que fosse e mais bem instrumentalizada, era capaz explorá-lo.

Nesta perspectiva se expressava o tuxaua Terêncio: “Estamos achando, conversando entre tuxauas, que a escola não está funcionando para levar a comunidade para frente. A escola está servindo, mas, só para destruir a nossa cultura. Seria bom se a criança aprendesse as duas culturas, mas só aprendem o português” (CIDR, 1990, p.28). Justificando esta posição, era afirmado por estas lideranças que:

Os índios não estão contra a escola, mas contra uma educação que lhes escapa das mãos e do controle da comunidade.

Querem que a educação não seja diferente daquela das malocas.

[...] o caminho educativo deve abranger todos os valores indígenas e visar a defesa dos direitos dos índios.

Resolver os problemas vitais da posse das terras, da produção, mas ao mesmo tempo fortalecer a identidade cultural, valorizar a língua como problemas paralelos e parte de um único processo. (CIDR, nov. 1981, p. 5-6).

Observando as discussões teóricas sobre a educação de então, percebe-se que estas falas estavam sintonizadas com as ideias expressas por autores como Paulo Freire, quando este afirmava que:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos

problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (1982, p.37).

De forma que, para os indígenas, o modelo de educação que lhes era imposta até então, era uma forma de domesticá-los, tornando-os corpos dóceis a serviço dos “brancos”, diante disto, passaram a buscar independência deste sistema, uma vez que ele os concebia enquanto seres inferiores.

Traçado todo este quadro, se encaminha agora em direção a uma síntese sobre os desafios enfrentados pelos professores de História na atualidade. Nesta tarefa não se vai adentrar por uma análise dos temas problemáticos já tão levantados e criticados da educação brasileira, a exemplo: evasão escolar, repetência, problemas curriculares, baixa remuneração paga aos mestres, profissão desvalorizada, formação continuada, salas superlotadas, violência, carência de condições materiais, falta de participação dos pais, burocracia em excesso na administração escolar e se poderia seguir *ad infinitum*, não por que estes pontos não sejam importantes, até pelo contrário, são eles os problemas que precisam ser corrigidos, mas diante das limitações frente a tal quadro, a síntese aqui recai sobre pontos já observados ao longo deste texto, ou seja, as transformações impostas pelo próprio processo histórico vivido a partir das últimas décadas do século XX, como tem sido a abordagem deste texto.

Considerações finais

Voltando as afirmações que anunciam que a sociedade contemporânea se encaminha em direção a uma sociedade líquida, conforme Bauman, sinalizando deslocamentos nas instituições tradicionais e paternalista até então vigentes e, observando que, tocadas por novas práticas e valores, estas mudanças vêm se acelerando mais e mais nos dias atuais, compreende-se que, neste processo, as instituições que não se transformam vão perdendo importância dentro do quadro social presente. Diante disto se coloca a indagação, até que ponto a educação escolar tem se transformado para acompanhar o momento histórico em que se vive? Até que ponto ela corresponde com os novos anseios da sociedade que se apresenta?

Observando as mudanças porque tem passado a sociedade em geral e, em particular a brasileira a partir dos anos de 1960, percebe que se vive um outro mundo, comparado ao que chegou aqueles anos e, que este requer novos saberes, valores e sensibilidades da parte daqueles que o vivenciam. Isto leva a se convir que um jovem formado para obedecer aos padrões do modelo de sociedade tradicional já não se ajusta no modelo de sociedade que ora se apresenta. Entretanto, isto não parece ser levado em consideração na educação por parte daqueles que têm o poder de alterá-la, apesar das observações que vêm sendo feitas há algum tempo por pensadores da educação, a exemplo de Paulo Freire que desde o final da década de 1950 escrevia a este respeito.

Observando que em boa medida, o objetivo central da educação escolar tem sido formar o cidadão útil a pátria e ao mercado de trabalho, tornando os indivíduos em corpos dóceis, útil em todos os sentidos ao estado-nação, pois este enquanto centro detentor das instituições de ensino, colocava o ensino de História exclusivamente a seu serviço: temas, conteúdos, sujeitos, fontes, pesquisas. De forma que tudo estava voltado para este: museus, arquivos, escolas, professores e, nesta perspectiva, se pensava uma sociedade em um conjunto uno, sob o abrigo da identidade nacional.

Entretanto, se as memórias bases de tal construção, legadas por portugueses, jesuítas, bandeirantes e descendentes, pode ser mantida de forma mais coesa até meados do século XX, os movimentos e grupos que passaram a reivindicar participação nas decisões que lhes diziam respeito, a partir dos anos de 1960, perceberam que esta construção social não tinha a mesma lógica para todos os indivíduos e grupos, entre eles mulheres, indígenas e negros. Estes perceberam que nos modelos políticos apresentados até então, eles jamais seriam sujeitos, uma vez que suas histórias já estavam presas a lógica dos senhores daqueles modelos sociais.

Entende-se que em boa medida todos estes problemas que hoje desarticulam a educação escolar e, em especial o ensino de História nas salas de aula, estão relacionados com o processo de globalização que passou a viver o mundo a partir da segunda metade do século XX; pois se até então as cidades eram mais isoladas, cada

comunidade com sua própria maneira de viver, o que com poucas exceções, permitia o cruzamento de diferentes experiências na produção dos conhecimentos locais, a revolução nos meios de comunicação colocou em contato diferentes práticas sociais e visões de mundo.

Essa aproximação entre sociedades distantes permitida pelo desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação abriu espaço para um intenso processo migratório, aproximando culturas e quebrando isolamentos, ao deixar experiências entre duas comunidades distantes uma em presença da outra, tanto pelas imagens e discursos difundidos quanto pela inserção de pessoas com práticas e valores diferentes do ambiente de acolhimento, seja nas grandes metrópoles ou em pequenos vilarejos. Pois, “A migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino” (WOODWARD, 2007, p.21), levando a formação de culturas diversificadas e produzindo “identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (WOODWARD, 2007, p.21).

A produção de culturas híbridas (CANCLINI, 2008) resultado deste processo colocou em cheque as velhas identidade locais e tradicionais, e entre estas, as identidade nacionais, pontos de apoio ou referência de quase todas as memórias veiculadas nas salas de aulas de História. Isto implica dizer que a crise destas memórias se refletiram ou se refletem diretamente nos conteúdos ministrados nesta disciplina. Se tanto a História quanto as identidades

trabalham com memória, a desarticulação das identidades sociais implicaram na desarticulação do modelo de história que se produzia até boa parte do século XX, em especial, no que diz respeito a memória nacional, base até então de sua articulação. Pois surgida e desenvolvida dentro dos quadros do estado nacional moderno, a crise que este passou a vivenciar causada pela experiência de um mundo globalizado se refletiu no conhecimento de História.

Assim, enquanto ponto de referência da produção e transmissão do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que detém as principais instituições de ensino e de produção deste conhecimento, a crise do estado nacional brasileiro abriu guarda para questionamentos na articulação e transmissão deste saber. Neste sentido, se indígenas e afrodescendentes já tinham dificuldade em reconhecer o valor da História ministrada nas escolas até então, hoje, além de negarem radicalmente o valor de muitos dos heróis nacionais, requerem um modelo de história diferenciado que contemple o seu passado histórico, contrariando as verdades até então trabalhadas em sala de aula. Por outro lado, a história nacional tem sido forçada a incluir em seus conteúdos a história dos povos indígenas e afrodescendentes e, tudo isto, tornando mais difícil a seleção e organização dos conteúdos e a forma de ministrá-los pelos professores História regional, do Brasil e, em fim, da história em geral.

Os estudos pós-coloniais, por sua vez, ao colocarem em pauta a questão epistêmica, puseram em xeque as bases de legalização de todo conhecimento apresentado como

racional e científico de origem eurocêntrica, deixando espaço para o convívio deste com os mais diversos tipos de conhecimento que até então haviam sido colocados em segundo plano, abrindo uma crise na posição até então ocupada por esta dimensão do conhecimento e permitindo a concorrência deste com novas formas de saberes do sul.

De forma que os principais objetos de estudo da História: a nação, o estado-membro da federação, a região, o lugar ou mesmo a civilização, assim como suas guerras e revoluções perderam, não apenas, em parte, a sua centralidade no ensino história, mas a própria base epistêmica de legalização enquanto conhecimento e condição única de se conhecer a história.

Estas alterações promoveram um deslocamento no campo da historiografia, que se moveu em direção as “pessoas comuns” que passaram a demandar por um espaço até então ocupado por “figuras ilustres”, restringindo assim, o lugar ocupado pelos “heróis brancos”, senhores da história brasileira. Pois estas mudanças na historiografia reconheceram e colocaram em disputa por este espaço: mulheres, negros(as), índios(as), e mais recentemente, gays, lésbicas, velhos(as), crianças, portadores(as) de necessidades especiais entre outros.

De forma que, utilizando novas abordagens e metodologias, a produção historiográfica passou a revelar a pluralidade de uma sociedade que se imaginava homogênea. O que tornou mais difícil a seleção e transmissão do conhecimento de história pela diversidade de sujeitos disputando as memórias a serem abordadas.

Essas mudanças dificultaram o trabalho tanto de quem tem por função selecionar e organizar o conteúdo em forma material didático, escolher a metodologia de ensino a ser aplicada, assim como abriu oportunidade para manifestação de insatisfações por parte de professores e alunos que não se sentem contemplado com o conteúdo e a abordagem utilizada.

Essa sociedade plural e complexa abre espaço para muitas discussões por parte daqueles que não sentem suas identidades contempladas, ou até negadas, com os conteúdos ministrados nas aulas de História. Esta situação se distancia do tempo em que alunos e professores mantinham uma relação passiva diante dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de história regional e do Brasil, por compreender que se tratava de um verdadeiro patrimônio nacional que lhes era legado pelas gerações mais velhas, herança que todo cidadão(ã) deveria conhecer, honrar e defender como brasileiro.

Tratava-se de um saber dos mais velhos sobre seus antepassados que deveria ser recebido como um objeto e conservado pelos mais novos como parte de suas próprias histórias, enquanto conjunto de memórias do qual cada um membro da nação necessitava para extrair os valores da identidade que o levava a se reconhecer e ser reconhecido enquanto cidadão brasileiro. Dentro de um modelo de educação tradicional, verticalizado, de obediência e respeito, tocado pelo pensamento positivista, os conteúdos de história eram recebidos em sala de aula por alunos mais dóceis sem contestação, não só por não terem

o que objetar sobre estes, mas por receio as punições que podiam sofrer, dados aos métodos de ensino empregadas nas escolas, como já visto acima.

E mesmo quando na historiografia brasileira estes conteúdos ganharam uma abordagem saída dos quadros do materialismo histórico as discussões não avançaram muito, pois caíram em um dualismo, uma vez que ficaram polarizadas entre dois extremos: a classe de exploradores e de explorados. Dispondo apenas destes dois campos genéricos para se posicionar, ou se estava de um lado, ou do outro, tudo convergia para duas identidades obrigatórias que, assim como os valores modernos, ou tradicionais, estavam bem definidas.

Se até boa parte do século XX se imaginava a sociedade brasileira tendendo a uma padronização com alto grau de definição e de regularização de todas as formas de viver e de se comportar, com posições bem definidas, na qual um homem era visto sempre como hétero e com nome masculino, até porque, para a lógica desta sociedade, não podia ser de outra forma, assim como mulher teria que ter nome e ser classificada no gênero feminino, esta condição na atualidade perde força, podendo estes papéis serem trocados ou misturados. Esse “desnortear” da organização das coisas e da vida conduziu a um grau maior de dificuldade na hora de contar a história, tornando mais complexa a atuação do(a) professor(a) deste campo do saber.

Imagina-se que esta complicação afetou, de alguma forma, a todos envolvidos com a produção e divulgação deste conhecimento: professores, pesquisadores, editores, uma vez

que ela atingiu os valores que orientavam a lógica empregada nesta organização de mundo e o conhecimento sobre este.

Nesta perspectiva, já não existe uma instituição, um grupo social ou indivíduos, a *priori*, como centro natural de pesquisa e organização do saber. Estimulado pelos estudos pós-coloniais, a própria divisão tradicional da história: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea passou a ser questionada e vista como algo preso ao eurocentrismo, no qual a Europa é sempre colocada no centro, o que abriu espaço para se buscar outras abordagens, a exemplo da História Temática.

Todas estas mudanças têm aumentado as dificuldades dos professores diante de suas turmas cada vez mais heterogêneas. De forma que uma vez definido os conteúdos, como ministrá-los, qual a metodologia e os recursos disponíveis mais adequados ao perfil da turma com a qual se deseja trabalhar.

No esforço de apreender novos contextos e experiências sociais que permitam a inclusão dos mais diferentes atores, as novas abordagens históricas empregadas exigem novas sensibilidades do pesquisador e professor de história. Pois como estudar, compreender e discutir sobre conhecimentos e experiências que foram desencadeadas ou geradas a partir de bases que envolveram emoções e sentimentos específicos de determinados grupos, se o próprio professor(a) não foi estimulado a pensar as suas próprias experiências e sensibilidades.

Isto leva a se pensar no caso do professor, ser masculino, produzido anteriormente em uma sociedade

patriarcal, na qual, o homem não chora. Este ser construído nestas condições não está apto para perceber a incorporação de mulheres, negros, indígenas, gays, lésbicas, velhos, crianças e portadores de necessidades especiais na história, uma vez que a compreensão das posições sociais ocupadas por estes sujeitos requerer outras sensibilidades, pois muito de suas experiências específicas estão relacionadas ao sofrimento, tratando-se, portanto, de saberes que requerem outro campo epistêmico que possa compreender, pelo menos em parte, seu valor.

Isto levou a se pensar a feminilização da sociedade como um aviso de que sem este deslocamento em direção ao emprego do sentimento e da sensibilidade, não existe avanço rumo a uma sociedade mais justa, o que tornou estes recursos até então desprezados, em algo necessário até mesmo para o convívio com o outro, na relação entre sexos, cores, etnias, faixas etárias, origens e etc. Recursos necessários, portanto, a um professor que atua em uma cidade como Boa Vista, cidade constituída a partir dos anos de 1970, pelos mais diferentes grupo sociais, originado dos mais diversos estados brasileiros e de outros países, além de pessoas recém-saídas das comunidades indígenas, o que a torna uma sociedade plural.

Considerando estas alterações e pensando a relação cotidiana entre professor e aluno, se este, em uma educação tradicional, deveria se converter em sujeito dócil e obediente, conforme os padrões exigidos por aquela sociedade, a sociedade atual requer um sujeito mais dinâmico, com capacidade de se posicionar e interagir

diante das mais diversas situações. Este ser precisa de incentivo e criatividade para se virar no mundo, de forma que este não tem mais como se manter enquanto um indivíduo passivo, uma vez que a escola não vai lhe fornecerá um saber pronto e acabado, como se imaginava no passado, mas mostrar que a vida é uma eterna aprendizagem em um processo de educação contínua.

A escola já não é o único espaço do saber e da novidade, uma vez que na internet já se encontra de tudo. Isto parece sinalizar para o deslocamento do professor da posição de detentor e transmissor de conhecimentos para a função “facilitador” no processo de ensino aprendizagem. Pessoa capaz de orientar os alunos em suas pesquisas, evitando que os mesmos naufraguem no mar de informações em sua volta e, dessa forma, orientando-os em suas navegações. Desprovido dos recursos que o modelo de educação tradicional o proporcionava, a autoridade incontestável do professor na sala de aula assegurada pelos conhecimentos que detinha e pela aplicação de castigos físicos perdeu sua força, este tende a deixar de ser o centro para se colocar de lado, no auxílio a aprendizagem.

Comparado a sociedade tradicional na qual o professor era compreendido enquanto senhor de todo conhecimento, na atualidade, com os avanços tecnológicos, muitas vezes os mestres dependem dos alunos para utilizarem determinados instrumentos eletrônicos, acessar sites e programas a serem empregados como recursos didáticos. Muitos professores só depois de velhos tiveram acesso a computadores, ficando difícil competir com

gerações que nos primeiros anos começaram a brincar com instrumentos que lhes permitia exercitar os dedos em teclados. Para o aluno do tempo presente, o professor não ocupa mais a posição de alguém que sabe tudo, vive-se em um mundo que realça a limitações de todos, diante de uma sociedade complexa e dos novos recursos que a vida está sempre a colocar a disposição de todos. Isto lembra a afirmação de Hobsbawm, “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim”, de forma que os mais velhos perderam a condição de senhores absolutos do conhecimento.

Dentro de todo este processo histórico pensado até aqui, imagina-se que a escola que a sociedade atual requer e, cuja formação já se manifesta nos dias de hoje, podendo ser evidenciada até mesmo em programas de televisão, a exemplo da série intitulada: “Terra Dois”, programa apresentado pelo psiquiatra Jorge Forbes, na TV Cultura, sinaliza na direção de que a sociedade contemporânea vive dividida entre dois mundos, duas concepções diferentes de vida. Neste contexto, se imagina que a escola para “Terra Dois” exige o que Teresa Rego analisando a perspectiva histórico-cultural da educação, observa já na obra de Vygotsky, pois conforme ela:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em

que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significados (REGO, 2003, 118).

Diante disto, tudo indica que a educação voltada para a formação de corpos dóceis, para uma relação de obediência e respeito dos mais novos para com os mais velhos, imposta a custa de palmatórias e castigos físicos, acompanhados de práticas e discursos religiosos, parece ir ficando no passado, não só as próprias práticas, mas todos os seus resquícios, apesar de algumas manifestações de formas autoritárias que expressam, ainda hoje, em administração de aulas e escolas, assim como nos esforços atuais de alguns grupos conservadores ou saudosistas que tentam resgatá-las, com a inserção de valores religiosos nas escolas, escola sem partido, militares nas escolas. Entretanto, tudo isto parece evidenciar apenas os sintomas de uma sociedade agonizante, em seus últimos tempos de existência.

Não se imagina que a resolução dos problemas da educação escolar esteja apenas nas mãos dos professores, trata-se de algo muito mais complexo, tarefa que requer o esforço do conjunto da sociedade, pois esta deve ser assumida pela comunidade, em um projeto no qual, professores(as), pais, mães, alunos(as) e os mais diversos agentes sociais possam interagir na construção do ensino aprendizagem, ou seja, só a comunidade assumindo e dividindo responsabilidades, pode resolver o problema pelo qual passa a educação escolar nos dias atuais.

Por outro lado, imagina-se que um professor formado em gerações passadas e que não manifesta nenhum esforço na atualidade para acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade passa, a exemplo de muitas iniciativas que estão sendo criadas e empregadas nas salas de aula, por parte daqueles professores que não querem ficar para trás, terá poucas chances de se manter de forma mais coerente nesta atividade no futuro.

Voltando a afirmação das lideranças indígenas de que cada sociedade tem sua cultura e sua forma de educar e, levando-se em consideração que cada grupo pensa sua forma de se organizar, talvez o maior desafio do ensino de História na sociedade contemporânea seja como apresentar uma história ou histórias que cada indivíduo possa se encontrar na orientação e organização de sua própria vida pessoal, no conjunto da sociedade.

Nesta perspectiva não se percebe a educação, no futuro, enquanto meio para formar o indivíduo enquanto cidadão, cristão, ou mesmo para qualquer modelo político de sociedade, previamente estabelecido. Idealizações que ainda permeiam algumas cabeças, que pensam um modelo de educação, mais objetivo e utilitário. Obviamente, em parte, ela pode atender a cada uma destas idealizações, mas não de forma mecânica e objetiva.

Visto assim, proporcionar as pessoas desenvolverem suas principais potencialidades, parece ser a principal finalidade para a qual a educação aponta nos dias atuais. Pensado isto nos quadros de uma educação continuada, implica dizer que os indivíduos estarão sempre se

descobrimos, ganhando novas habilidades e potenciais, e tornando a sociedade um eterno devir e nunca um fim em si mesma.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 2ª ed. Recife: Ed. FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

BASSANEZI, Pinsky (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. **Roraima**: paisagens e tempo na Amazônia setentrional. Recife: Universitária, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1 - Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIDR - Centro de Informação da Diocese de Roraima. Índios e brancos em Roraima. **Coleção Histórico-Antropológica**. nº. 2. Boa Vista, Diocese de Roraima, 1990.

CIDR - Centro de Informação da Diocese de Roraima. **Ata do Encontro para Avaliação e Estudo do Internato e Escola do Surumu.** Boa Vista: Diocese de Roraima, Pastoral Educacional Indigenista, nov. 1981, 10 páginas.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa.** Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DECCA, Edgar Salvadori de. **1930 O silêncio dos vencidos:** memória, história e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1997.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação:** diálogos / Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSAWM, E. **A Era dos Extremos, 1914-1991.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História:** novos problemas. Vols. II e III. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1979.

MIGNOLO, Walter. El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corporpolítica del conocimiento. In: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo.** Madrid: Akal, 2006.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Vols. II e III. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1979.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. 3 - Memória. São Paulo, Ed. Vértice, 1988.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, R. N. G. dos. **Entre cultura política, memórias e política de identidade: sujeitos históricos em ação – Boa Vista/ Roraima (1970-1980)**. 2015. 342p. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAYAD, Abdelmalek. A Imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**: Volumes I, II e III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Entrevistas:

GOMES, Janete Araujo [-- anos] [ago. 2016] Entrevistadores: Raimundo Nonato G. dos Santos e Havany Nascimento de Souza. Boa Vista, RR, 08 ago. 2016.

Senhor José [anos] [out. 2017] Entrevistadores: Raimundo Nonato G. dos Santos e Havany Nascimento de Souza. Boa Vista, RR, 04 out. 2017.

LUCENA, Erasmo Chaves de Lucena [69 anos] [fev. 2016] Entrevistadores: Raimundo Nonato G. dos Santos e Evânia Prince Boeri de Souza. Boa Vista, RR, 16 fev. 2016.

MAGALHÃES, Hermenegildo Lopes [85 anos] [out. 2000] Entrevistador: Cleber Alves da Silva. Boa Vista, RR, 20 out. 2000.

PAIVA, Neuza Magalhães [80 anos] [jan. 2001] Entrevistadora Claudeci Pereira do Nascimento. Boa Vista, RR, 17-18 jan. 2001.

RAMALHO, Iris Galvão [70 anos] [nov. 2000] Entrevistadora: Randielle Souza Wanderley. Boa Vista, RR, 16, 17 e 27 nov. 2000.

Jornais:

- Igreja a Caminho. Boa Vista, mai. 1984.
- Igreja a Caminho. Boa Vista, mai. 1984, p.04.
- Igreja a Caminho. Boa Vista, dez. 1986.
- Igreja a Caminho. Boa Vista, dez. 1986, p.06.
- Igreja a Caminho. Boa Vista, jul. 1987, p.07.

- Igreja a Caminho. Boa Vista, mar. 1987, p.08.
- Igreja a Caminho. Boa Vista, dez. 1989, p.02.
- Tribuna de Roraima. "Mão de obra feminina". Boa Vista, 25 jul. 1986, p.02.
- Tribuna de Roraima. "Conformismo, não!" Boa Vista, 25 abr. 1986, p.06.

NUDOCHIS
Núcleo de
Documentação
Histórica

ISBN 858288182-8



9 788582 881828 >