

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA:
Um estudo em escolas do Rio Grande do Norte

Raimundo Nonato Araújo da Rocha

São Paulo
2001

RAIMUNDO NONATO ARAÚJO DA ROCHA

IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA:

Um estudo em escolas do Rio Grande do Norte

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

São Paulo
2001

Resumo

Raimundo Nonato Araújo da ROCHA, **Identidades e ensino de História**: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte. São Paulo, FEUSP, 2000. (Tese de doutorado)

Este trabalho analisa a apreensão, por parte do professor de História, das mudanças apresentadas pelas propostas curriculares para a disciplina, surgidas no Brasil a partir da década de 1980. Estuda o currículo formal, elaborado pelo Estado e o compara ao currículo real, levado a cabo nas escolas. Busca compreender as transformações presentes nas disciplinas escolares, enfocando especialmente os diferentes sentidos que a disciplina História tem adquirido na escola. Constata, nas recentes proposições curriculares, mudanças inovadoras, entre as quais o estudo das identidades múltiplas e, a partir disso, busca perceber como os professores da disciplina vêm trabalhando com essa temática. Privilegia os professores de História, como principais sujeitos da pesquisa. A pesquisa empírica foi desenvolvida em escolas públicas e privadas, de 5^a a 8^a série, do ensino fundamental, nas cidades norte-rio-grandenses de Natal, Mossoró e Caicó. O estudo está dividido em três partes: a primeira aborda o universo da pesquisa, discutindo as principais características dos entrevistados, sua representatividade para o conjunto de escolas do Rio Grande do Norte e o processo de formação inicial e continuada do professor de História no estado. A segunda parte discute as principais características de duas propostas curriculares para a disciplina: a proposta da *Secretaria Estadual de Educação (SEC)/1992* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, por serem as que efetivamente chegaram ao professor no Rio Grande do Norte. Com base nisso, analisa como este percebe o que mudou e o que permaneceu na disciplina. A terceira parte explicita diferentes relações de identidade entre o professor e o lugar onde mora. A partir daí, analisa como ele aborda a História local em seu trabalho na sala de aula. Como resultado, o estudo demonstra que, em geral, os professores buscam inserir a história local na história nacional homogênea. Nas escolas investigadas, observou-se uma forte tendência a se trabalhar o ensino de História, a partir de um passado distante e resolvido, não sendo considerada a história do presente como ponto de partida para a construção de temas.

Unitermos: Ensino de História – Ensino no Rio Grande do Norte – Formação de Professores de História – Currículo – Propostas Curriculares – Ensino de História e Formação de Identidades – Identidades – Cultura Escolar – História Local e Ensino de História – Identidades e Ensino de História

Linha de Pesquisa: Didática

Banca Examinadora: Orientadora: Circe Maria Fernandes Bittencourt
Examinadores: Sylvia Basseto, Cecília Hanna Matte, Nídia Nacib Pontuscka, Denise Matos Monteiro

Data da defesa: dia 25 de outubro de 2001

raimundonatorocha@yahoo.com.br

Abstract

Raimundo Nonato Araújo da ROCHA, **Identities and the Teaching of History**: a study in Rio Grande do Norte State schools. São Paulo, FEUSP, 2000. (Doctoral thesis)

This paper analyses History teachers' apprehension of the changes suggested by the curricula proposed in Brazil in the 1980's. It investigates the formal curriculum elaborated by the State and compares it to the actual curriculum teachers are carrying out in the schools. It searches for comprehending changes in the school subjects, focusing on all the different meanings History has acquired as a school subject. The study revealed innovative changes in recent curricular propositions and remarks a study on multiple identities. It also investigates teachers' perception for working on this basis. Therefore, History teachers are its main investigation subjects. The empirical study took place in both public and private schools, with groups ranging from fifth to eighth grade in the so-called Fundamental School in the cities of Natal, Mossoró, and Caicó, in Rio Grande do Norte State. The study has three parts: in the first one, it discusses the study context and interviewees main characteristics, focusing on their significance for the schools as well as the process of both initial and continuous education of History teachers in the state. In the second part, it discusses the main features of two curricula proposed for the subject: the *Secretaria Estadual de Educação* (SEC)/1992 curricula proposed and the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) for they were the only ones the investigated teachers effectively had the opportunity to meet. Finally, in the third part, it shows different identity relations between teachers and the place where they live. Based on this, it analyses to what extent teachers relate to local themes in their classroom work. As a result, the study shows that, in general, teachers try to insert local History in the homogeneous National History. In the studied schools, one could notice a strong tendency to work on the teaching of History from the perspective of a distant and concluded past, disregarding present History as a starting point for the proposed theme discussions.

Uniterms: The Teaching of History – Teaching in the State of Rio Grande do Norte – History Teachers' Education – Curriculum – Curricular Proposals – The Teaching of History and Identity Formation – Identities – School Culture – Local History and the Teaching of History – Identities and the Teaching of History

Research Line: Didática

Examining Board: Tutor: Circe Maria Fernandes Bittencourt

Examiners: Sylvia Basseto, Cecília Hanna Matte, Nídia Nacib Pontuscka, Denise matos Monteiro

Date of presentation: October, 25 2001.

raimundonatorocha@yahoo.com.br

LISTA DE SIGLAS

ANPUH: Associação Nacional dos Professores de História
Comperve: Comissão Permanente do Vestibular
Consuni: Conselho Superior Universitário
Edape: Ensino das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau
Esam: Escola Superior de Agronomia de Mossoró
Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS: Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Idec: Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte
IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Maisa: Mossoró Agro-industrial S/A
Mamape: Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau
MEC: Ministério da Educação
Nure: Núcleo Regional de Ensino
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
SEC/RN: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte
UERN: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Unesco:
UNP: Universidade Potiguar
URRN: Universidade Regional do Rio Grande do Norte

Escolas de Natal:
EEUPCN: Escola Estadual União do Povo de Cidade Nova
EMCP: Escola Municipal Celestino Pimentel
CEA: Colégio Estadual do Atheneu
IMA: Instituto Maria Auxiliadora
ICC: Impacto Colégio e Curso

Escolas de Mossoró:
EERG: Escola Estadual Raimundo Gurgel
EMJB: Escola Municipal Joaquim da Silveira Borges
CDSL: Colégio Diocesano Santa Luzia
CEG: Centro Educacional Gurilândia

Escolas de Caicó:
Ceja: Centro Educacional José Augusto
CDS: Colégio Diocesano Seridoense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
PRIMEIRA PARTE	
PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERFIL DE UM PROFISSIONAL	36
CAPÍTULO 1: Problematizando os espaços e os sujeitos da pesquisa	37
1. O Rio Grande do Norte	37
2. Escolas públicas e privadas no Rio Grande do Norte: alguns dados quantitativos	49
3. Os professores de História de Natal, Mossoró e Caicó: diversidades e semelhanças	57
4. História como opção profissional	68
CAPÍTULO 2: Formação de professores de História	73
1. Os cursos de História na visão dos professores	75
2. Histórico dos cursos de formação de professores de História no Rio Grande do Norte	84
3. O atual funcionamento dos cursos de formação do professor de História no estado	92
4. O poder das oligarquias na constituição das universidades	98
5. A produção acadêmica e científica nos Departamentos de História: os cursos de pós-graduação e a produção de pesquisas	121
6. A disciplina Prática de Ensino	128
SEGUNDA PARTE	
OS CURRÍCULOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS	136
CAPÍTULO 3: Propostas oficiais para o ensino de História	137
1. Dos debates curriculares	137
2. A identidade nacional nos currículos de História	141
3. Os currículos de História no Rio Grande do Norte: propostas da SEC de 1992	152
4. Identidades e Parâmetros Curriculares Nacionais	167
CAPÍTULO 4: O ensino de História na perspectiva dos professores	187
1. Mudanças e permanências detectadas no ensino de História	187
2. A História e os governos militares	200
3. Obstáculos encontrados pelos professores para ministrar a disciplina de História	204

TERCEIRA PARTE	
ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADES	214
CAPÍTULO 5: História do RN: entre o local e nacional	220
1. Mossoró na visão dos professores	220
2. Caicó na visão dos professores	239
3. Natal na visão dos professores	252
CAPÍTULO 6: Identidades locais e ensino de História	261
1. A identidade dos alunos na visão dos professores	261
2. Como os professores trabalham o ensino de História local em suas cidades	279
3. Os conteúdos de História local, de História do RN e a globalização	289
CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
BIBLIOGRAFIA	304
ANEXOS	

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar como as mudanças ocorridas no ensino de História – expressas nas propostas curriculares, surgidas no Brasil a partir da década de 1980 – têm sido apreendidas pelo professor. Partindo da constatação de que uma das mudanças explicitadas nas propostas curriculares é o trabalho com as múltiplas identidades do aluno, procura-se compreender como essa questão tem sido assimilada pelo docente e integrada ao seu fazer pedagógico. O tema é analisado, especificamente no Rio Grande do Norte, a partir de depoimentos de professores de História que trabalham de 5^a a 8^a série, do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó. Ao longo do texto procurar-se-á perceber as dimensões das clivagens entre o que está proposto no currículo formal, elaborado pelo Estado, e o currículo real¹, desenvolvido nas escolas.

Dois aspectos justificam o interesse por este tema: o primeiro está relacionado às nossas inquietações pessoais, oriundas de diferentes relações que temos mantido com o ensino de História; o segundo aspecto se refere às mudanças e às permanências que têm afetado o sentido² da disciplina de História. No tocante ao primeiro aspecto, atuamos como professor dos ensinos fundamental e médio, como técnico da Secretaria Estadual de Educação e como formador de professores.

No ensino fundamental e médio, atuamos em instituições de ensino públicas e particulares. Pudemos conviver com questionamentos de pais, alunos e diferentes profissionais da escola sobre as razões pelas quais a disciplina de História está presente no currículo. Desse convívio surgiram buscas de alternativas para a disciplina, como também muitos questionamentos sobre o nosso fazer profissional.

Na Secretaria de Educação tivemos a oportunidade de trabalhar com a capacitação de professores, o que nos colocou em contato com expectativas e ansiedades de profissionais de todo o estado. Entre as atividades que provocaram maior

¹ As noções de currículo formal e currículo real estão formuladas a partir das idéias de Goodson (1999 e 1997). Segundo o autor currículo formal é aquele proposto pelo Estado e currículo real é aquele trabalhado efetivamente na escola.

² Obviamente não estamos preocupados com um sentido linear para a História, conforme explicitou Le Goff (1996: 64). Estamos usando o termo *sentido* para caracterizar as conotações assumidas pela disciplina.

enriquecimento pessoal, nesse processo de capacitação, podemos citar o trabalho de implementação da proposta curricular, destinada ao público de 5^a a 8^a série, elaborada pela Secretaria e distribuída às escolas em 1993.

A proposta curricular da Secretaria, destinada ao ensino de História, trazia elementos inovadores tanto nos objetivos de ensino quanto nas metodologias de trabalho. No processo de discussão, debatemos com professores de diferentes localidades e pudemos perceber uma série de problemas gerados a partir dessa proposta. Os professores, em geral, apresentavam grande dificuldade para estabelecer analogias entre tempos/espços diferentes. A proposta estava estruturada com base em eixos temáticos e procurava estabelecer o local como um dos objetos de referência. Todavia, a compreensão exposta no documento curricular era completamente menosprezada pelos professores, na medida em que para eles os conteúdos de 5^a a 8^a série deveriam limitar-se à História Geral e do Brasil, ministradas de forma linear.

Concomitantemente às atividades na Secretaria de Educação, continuamos exercendo o magistério no ensino fundamental e no ensino médio. A atuação em duas esferas diferentes nos possibilitou confrontar nossas vivências pessoais no ensino, com as vivências de outros que também procuravam caminhos para a disciplina de História.

Após essas experiências, passamos a trabalhar na Universidade Regional do Rio Grande do Norte com futuros professores do ensino fundamental e do ensino médio. Ao desenvolver esse trabalho foi possível participar do processo de formação desse profissional e perceber o quanto o ensino não era discutido, nem analisado, em sua especificidade. A partir de então, passamos a nos inquietar sobre o tipo de relação existente entre os que escrevem os currículos; os que ministram a formação inicial e continuada dos professores; e os professores dos ensinos fundamental e médio que executam os currículos.

O segundo aspecto que justifica o interesse pelo tema está relacionado às mudanças e permanências ocorridas na disciplina de História nos últimos anos. Inicialmente pode-se afirmar que as mudanças estão explicitadas nas inovações apresentadas em diversos documentos curriculares surgidos, no país, nas últimas décadas. As permanências estão configuradas pelas inúmeras manifestações de professores diante das propostas.

Atualmente, as redes estaduais e municipais de ensino e o próprio Ministério da Educação têm formulado novas propostas curriculares e, em todas elas, há uma justificativa constante sobre o porquê ensinar História. Nas escolas os alunos indagam, com frequência, aos professores por que estudar História. Os professores do ensino fundamental e do ensino médio, em geral, iniciam seus cursos tentando buscar respostas racionais à inquietante questão. Apesar das aulas iniciais, destinadas a essa explicação, os alunos, quase sempre, passam todo o período letivo com a mesma interrogação no ar.

As propostas curriculares mais recentes sobre o ensino têm apresentado a História como uma disciplina capaz de discutir as múltiplas identidades existentes na sociedade. Esse sentido que a disciplina vem adquirindo é bem diferente das razões que provocaram o seu surgimento no Brasil e no mundo (cf. Brasil, 1998a: 20 e Bittencourt, 1998b: 17-8). Em suas origens a História estava presente no currículo com o intuito de legitimar, pelo estudo do passado, a constituição de uma identidade nacional. Nos dias de hoje a configuração da disciplina está intimamente ligada à possibilidade de encaminhar o aluno a estabelecer relações de identidade e alteridade com o mundo que o cerca.

As mudanças na produção historiográfica podem ser apontadas como uma das principais razões que têm contribuído para as transformações na disciplina. Isso porque a historiografia, nos últimos anos, tem ampliado o universo da pesquisa histórica buscando novos objetos e novos temas. Outro fator que também estimula as mudanças na disciplina se refere às investigações ocorridas no campo epistemológico educacional. O resultado de tais investigações tem afetado as concepções de aprendizagem e o papel da escola na sociedade contemporânea, conduzindo a redefinições nesses conceitos.

Em artigo publicado em 1994, dedicado particularmente ao ensino de História, Nadai demonstrou importantes redefinições que ocorriam na disciplina, tanto no que dizia respeito aos métodos de aprendizagem quanto aos conteúdos ministrados. Das redefinições apresentadas, duas se sobressaíam: a primeira se referia ao trabalho de estudiosos que alertavam para as diferenças entre o saber produzido na universidade e o saber inerente à escola básica; a segunda dizia respeito à percepção da impossibilidade do domínio de toda a história da humanidade.

Ao analisar a primeira redefinição, Nadai demonstra que o saber da escola básica não é uma justaposição nem uma simplificação do saber produzido na academia. Para a autora o ensino da escola básica é peculiar e, por isso mesmo, possui uma natureza diferente da do ensino superior. No tocante à segunda redefinição a autora deixou evidente que – por mais recursos técnicos e científicos que se possua – jamais será possível abarcar toda a História. Essa concepção de “história total” só era possível quando prevalecia a idéia de que o passado de todos os povos se originava e evoluía de forma homogênea e harmônica. Todavia, à medida que diferentes identidades foram se consolidando, as diversidades afloraram e o conhecimento total foi percebido como impossível.

Essas duas redefinições, apontadas por Nadai, que passaram a afetar o ensino de História, marcaram algumas das propostas curriculares surgidas no Brasil entre os anos 1980 e 90. Pelo que está exposto nessas propostas percebe-se que as suas elaborações levaram em consideração a especificidade do conhecimento histórico da escola básica e a constatação da impossibilidade de se atingir o conhecimento pleno da história universal. É assim que se explica a razão de os currículos terem sido construídos procurando superar a uniformização dos conteúdos e trabalhar com a idéia de que ensinar História é ensinar também um método específico. Assim, superar a uniformidade histórica e trabalhar com as especificidades do ensino tornam-se as metas da disciplina. O fazer do professor de História ganha um novo objetivo: ensinar almejando muito mais desenvolver a capacidade de reflexão histórica do aluno do que as quantidades de conteúdos a serem repassados (cf. Nadai, 1994: 120). A análise de Nadai, feita na primeira metade dos anos 1990, permaneceu atual no final da década. Assim, os PCN de História para o ensino fundamental continuam reforçando a interpretação da autora quando afirmam que *é consensual a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades. Tornando-se necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados* (Brasil, 1998a: 28).

A idéia de selecionar conteúdos e procedimentos parte da premissa de que o professor é um profissional com autonomia para estabelecer seleções e ao mesmo tempo

problematizar³ o mundo social em que ele e o seu aluno estão inseridos (cf. Brasil, 1998a: 29). Isso significa compreender um novo perfil para o professor. Nesse sentido, pode-se perceber que os atuais debates educacionais têm buscado um novo sentido à profissionalização do professor. À competência técnica e ao compromisso político do professor – que tinham caracterizado os debates no início da década de 1980 – foi adicionado o aspecto da autonomia intelectual desse profissional.

O novo perfil do professor tem estimulado entidades da sociedade civil, em geral, e ligadas ao movimento docente, em particular, a lutar por condições que possibilitem ao professor o pleno exercício de sua autonomia. As novas propostas curriculares absorveram essa idéia do professor-autônomo. Nos textos mais recentes é possível constatar que o professor não é mais um “dador” de aulas, mas é um profissional que tem na sua atividade intrínseca estudar e ser pesquisador do seu próprio ensino, refletir sobre sua prática, produzir materiais de ensino e de avaliação (Perrenoud, 2000).

Este trabalho concorda com a idéia de que diferentes especificidades caracterizaram as propostas de História em diferentes espaços no Brasil. Alguns estudos (Fonseca, 1991; Cordeiro, 1990 e Ricci, 1999), que têm como objeto propostas curriculares produzidas no sudeste brasileiro, afirmam que as inovações curriculares presentes no ensino de História foram favorecidas por uma série de elementos que emergiram na sociedade brasileira a partir do final dos anos 1970, entre eles pode-se citar: 1. o movimento de abertura política, impulsionado pela emergência dos movimentos populares; 2. os estudos sobre o movimento operário e popular; 3. a estruturação dos programas de Pós-graduação em diversas universidades, como é o caso da Unicamp, que favoreceu para o aumento de pesquisas; 4. a penetração no país das “recentes” produções historiográficas francesa e inglesa.

Obviamente, o “recente” das produções historiográficas se refere à difusão dessas idéias no Brasil e não ao seu surgimento na Europa. Nesse sentido, é interessante lembrar que a Nova História francesa, por exemplo, só passou a ser traduzida, aqui no país, a partir da década de 1980 (cf. Cordeiro, 1994: 124-5). Entretanto, a influência dessas

³ A idéia de problematizar o mundo social está intimamente ligada às concepções formuladas pela escola dos Annales desde os seus fundadores. Os Annales *querem fazer uma História não automática, mas problemática*. Problemas para uma História do tempo presente. Sobre o assunto cf. Le Goff (1978: 261).

produções nas propostas curriculares é bastante perceptível, como é o caso da ampliação do conceito de documento, presente em diferentes propostas, que é uma influência direta das idéias da Nova História (cf. Le Goff, 1978: 256 e 281).

Foi a partir da ampliação do conceito de documento que o ensino de História passou a trabalhar de forma inovadora com velhos objetos. Veja-se, por exemplo, o livro didático que por muito tempo foi considerado um manual a ser seguido e passou a ser um documento a mais em sala de aula para ser confrontado com outros documentos (cf. Bittencourt, 1997). Além do livro didático uma série de outros objetos, disponíveis na sala de aula, podem ser usados como documentos.

Qualquer objeto pode funcionar como documento e mesmo o documento de nascença pode fornecer informações jamais previstas em sua programação. Se, ao invés de colocar uma caneta para escrever, lhe são colocadas questões sobre o que seus atributos informam relativamente à sua matéria-prima e respectivo processamento, à tecnologia e condições sociais de fabricação, forma, função, significado, etc. – este objeto utilitário está sendo empregado como documento (...). O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. (Menezes, 1998: 21)

Aos aspectos já citados que influenciaram na elaboração das inovações nas propostas curriculares, a partir dos anos 1970, os estudos ainda destacam a importância da participação dos professores na elaboração das propostas. Para Ricci (1999: 46), os professores inicialmente foram às ruas reivindicando salários e reconhecimento social, mas em seguida, passaram a questionar os conteúdos que, segundo eles, provocavam o desinteresse dos alunos. Em razão das críticas ao ensino desenvolvido, Ricci (1999: 47) e Cordeiro (1994) demonstram diversos relatos de práticas alternativas realizadas por professores de História.

Do início da discussão, no final dos anos 1970, aos nossos dias, as propostas curriculares têm recebido outras influências, entre as quais podemos elencar:

(a) O acelerado desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação que vêm formando gerações marcadas culturalmente pela agilidade nas informações que são transmitidas e pelo freqüente uso das imagens como linguagem de comunicação (cf. Bittencourt: 1998: 14). Isso obriga o professor a redefinir seu papel na sala de aula

composta por alunos que anseiam um conhecimento ágil e tenham as imagens como grandes referências (cf. Gren e Bill, 1995: 212);

(b) O debate epistemológico que evidencia a crise das certezas científicas e estimula reflexões que ultrapassem os paradigmas modernos de explicação dos fenômenos nas diversas áreas do conhecimento (cf. Santos, 1997: 23);

(c) As novas concepções de aprendizagem que percebem professor e aluno como sujeitos históricos, críticos da realidade social e ativos no processo de construção do conhecimento (cf. Brasil, 1998a: 3). Por essas novas concepções, cabe ao professor mediar a relação entre o estudado e o vivido de forma a possibilitar que o aluno confronte opiniões e recrie suas explicações históricas (cf. Brasil, 1998a: 27). Ao desenvolver um trabalho desse porte o professor permitirá que o aluno não conceba o ato de aprender com o simples domínio de informações (cf. Brasil, 1998a: 43).

Estamos observando que essas influências sofridas pela disciplina de História marcaram profundamente as propostas curriculares dos anos 1980 e 90. Entretanto, ainda não existem trabalhos que analisem como os professores, de 5^a à 8^a série, do Rio Grande do Norte, têm sido afetados por essas mudanças. Também não existem análises de como as alterações ocorridas na disciplina têm modificado a prática escolar desse professor. Por outro lado, não identificamos nenhuma produção que tivesse por meta estudar se as transformações curriculares da escola básica – que têm formulado novas noções para a disciplina de História, ancoradas em novas concepções de escola, aprendizagem e currículo – têm modificado os cursos de formação do professor.

Diante dessas considerações este trabalho tem por objetivo geral analisar como as mudanças e permanências no ensino de História têm sido apreendidas pelo professor. Os objetivos específicos podem ser formulados da seguinte maneira: compreender as clivagens existentes entre o currículo formal e o currículo real; perceber como o professor de História trabalha em sua prática cotidiana a relação entre a história local e a história de outros espaços e tempos; identificar quais os problemas sentidos pelo professor em relação ao ensino de História; e finalmente, detectar se na atualidade o ensino de História tem como objetivo contribuir para a constituição de identidades

plurais (sociais e individuais, étnicas, locais, nacionais e mundiais), como sugerem as novas propostas curriculares.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico podemos qualificar este estudo como uma investigação empírica⁴, de caráter qualitativo, descritivo, com registro e análise das informações obtidas. A pesquisa empírica foi uma opção para a realização deste trabalho em virtude de não existir estudos no Rio Grande do Norte que possibilitassem informações preliminares sobre o ensino de História ao nível de 5^a a 8^a série. De forma idêntica não foram encontrados trabalhos que demonstrassem a defasagem existente entre os currículos real e formal, voltados para o ensino de História no estado. Dessa forma, as fontes acerca do tema foram construídas a partir dos dados coletados em campo.

Universo da amostra

Ao traçar como meta, estudar os currículos elaborados para o ensino de História, adotamos uma série de procedimentos objetivando delimitar, com exatidão, tanto o campo de trabalho quanto as fontes a serem utilizadas. Almejando fazer delimitações, fomos obrigados a trabalhar com amostras.

A princípio, o trabalho com amostragem parece não ser condizente com um estudo do tipo qualitativo, que usa a técnica da história oral para obter informações. Entretanto, a literatura especializada sobre a história oral deixa bastante evidente que temas contemporâneos podem ser investigados por meio dessa técnica. O importante ao realizar um estudo desse tipo, é ter a clareza de que a delimitação do pesquisador não deve estar centrada na preocupação com amostragens, mas no significado que as informações a serem coletadas possa fornecer. Em outras palavras, o fundamental em história oral não são as unidades estatísticas, mas sim as unidades qualitativas que são escolhidas a partir da quantidade de informações que o narrador tenha acerca do tema em estudo (cf. Alberti, 1990: 13-4).

⁴ Sobre o sentido empírico da pesquisa confira Kerlinger (1979: 17-9).

Compreendemos que um trabalho com amostragem implica a possibilidade de extensão dos resultados apresentados a outros casos. Ao mesmo tempo, entendemos que a natureza do nosso trabalho não fornece as condições necessárias para que possamos estabelecer generalizações dos dados, para o conjunto das escolas do Rio Grande do Norte, na medida em que consideramos que cada instituição tem a sua própria especificidade. Contudo, reconhecemos que em razão dos critérios selecionados, para dar representatividade aos informantes, poderemos apresentar uma noção, ainda que bem ampla, sobre o ensino de História no estado.

Postas essas considerações queremos evidenciar que uma parte das fontes primárias, investigadas no decorrer deste estudo, foi selecionada por amostragem porque no uso de amostra encontramos um critério facilitador para escolha dos campos de investigação. Contudo, não usamos o rigor estatístico para definição das amostras tendo em vista que a nossa preocupação esteve sempre vinculada à qualidade dos informantes.

Delimitação do espaço da pesquisa empírica

A razão para a escolha do estado do Rio Grande do Norte, como campo de investigação empírica, está diretamente associada às diferentes experiências profissionais que tivemos. Nossa atuação na área do ensino de História, com diferentes clientelas, em diferentes lugares do estado⁵, possibilitou que mantivéssemos contatos com problemas e alternativas para o fazer da disciplina.

É importante também destacar que resolvemos escolher os professores como sujeitos de nossa pesquisa por entendermos que são eles os responsáveis pela efetivação das propostas curriculares. Dessa forma, nosso trabalho está concentrado nos professores de História que atuam no Rio Grande do Norte.

As cidades

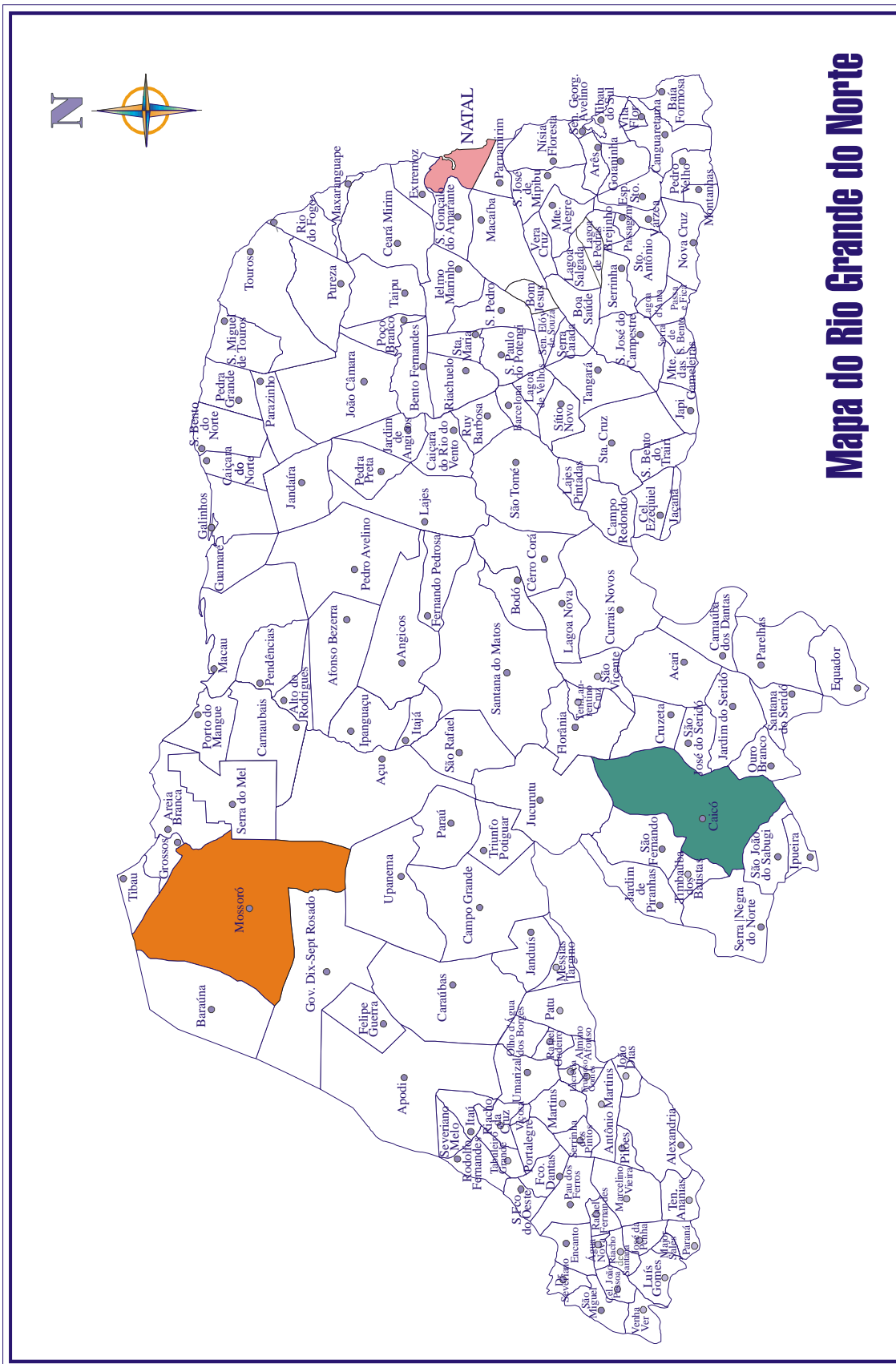
Considerando as dimensões territoriais e populacionais do Rio Grande do Norte foi necessário estabelecer limites visando atingir a natureza qualitativa do trabalho.

⁵ Como já afirmamos anteriormente, fomos professor de História no ensino fundamental e médio, e dos trabalhamos na formação inicial e continuada de professores.

Obviamente, não poderíamos trabalhar com todas as escolas, nem com todas as cidades. Nesse sentido, fomos obrigados desde o princípio a estabelecer critérios com o intuito de selecionar as cidades, as escolas e os níveis de ensino a serem trabalhados.

Selecionamos três cidades do estado: Natal, Mossoró e Caicó (cf. Mapa 1). Para fazer essa escolha levamos em consideração o fato de essas cidades terem um desenvolvimento econômico, social e político que as tornam pontos de referência para os municípios circunvizinhos. Nessas cidades estão as referências da região: os hospitais, as grandes escolas, o grande comércio, os bancos em número maior, as indústrias – quando existem – e, também, encontram-se os cursos de Graduação que formam professores de História. De modo amplo pode-se afirmar que essas cidades são pólos que atraem pessoas de distintos lugares e que, por diversificados motivos, tornaram-se migrantes. O fato de estudá-las permite o conhecimento de concepções e práticas de diferentes origens, possibilitando a realização de análises generalizadoras.

Um aspecto que reforça nossa escolha por essas três cidades está relacionado ao fato de o Rio Grande do Norte ser dividido, pelo IBGE, em quatro Mesorregiões (cf. Mapa 2). Por essa divisão percebe-se que as cidades de Natal, Mossoró e Caicó, como pólos de atração, conseguem abranger todo o estado. Vejamos a subdivisão: as Mesorregiões do Leste e do Agreste Potiguar têm Natal, capital do estado, como a cidade principal; a Mesorregião do Oeste Potiguar tem Mossoró como a cidade pólo e a Mesorregião Central Potiguar tem Caicó como a cidade mais importante, o que permite analisar diferentes especificidades na medida em que essas cidades são centro de regiões.



Mapa do Rio Grande do Norte

As escolas

Para selecionar as escolas a serem investigadas resolvemos utilizar uma amostra não-probabilística, do tipo amostragem por acessibilidade⁶. Apesar de reconhecermos que esse tipo de procedimento é destituído do rigor estatístico, ele é um instrumental eficiente para o caráter que tem a pesquisa qualitativa e exploratória que caracteriza a natureza deste trabalho.

O Rio Grande do Norte tem 4.710 estabelecimentos de ensino, sendo seis federais, 1.081 estaduais, 3.133 municipais e 490 privados. O conjunto dessas escolas atende a 412.234 alunos⁷. Considerando, por um lado, esse elevado número de escolas públicas e privadas existentes no estado; e por outro, a necessidade de encontrar escolas que fossem significativas para o município em que estavam situadas, foi necessário definir critérios técnicos de seleção capazes de garantir a representatividade da amostra.

Inicialmente foram fixados critérios mais gerais, capazes de abranger diferentes situações que pudessem interferir na forma de o professor selecionar e trabalhar os conteúdos em sala de aula. Como critérios mais gerais para a seleção das escolas foram considerados:

- (a) Escolas com alunos de diferentes situações socioeconômicas. Para atender ao critério, optamos pela investigação em escolas públicas e privadas;
- (b) Escolas com diferentes quantitativos em relação ao número de alunos. Satisfizemos esse critério ao indicar a investigação de escolas de grande e médio porte;
- (c) Escolas que tivessem diferentes localizações. O preenchimento desse requisito ocorreu com o trabalho realizado em escolas situadas na periferia das cidades e nas regiões centrais.

⁶ O método estatístico por acessibilidade “Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem, por isso mesmo é destituído de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos onde não é requerido elevado nível de precisão” (Gil, 1990: 83).

⁷ Esses dados foram obtidos na Unidade Setorial de Planejamento, da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. São dados colhidos a partir da contagem dos quantitativos das escolas tendo como referência o ano de 1998. Não tive acesso a nenhum documento que expresse de forma sistematizada essas informações.

Após a fixação dos critérios mais gerais, foram elaborados outros critérios específicos para delimitar ainda mais a escolha dos campos de investigação. Assim, optamos por definir que em cada município selecionado seriam trabalhadas quatro escolas, sendo duas públicas e duas privadas. Sistematizamos os seguintes critérios para definir as escolas as escolas públicas:

(a) Uma escola da cidade sede do município com as seguintes características: Estar entre as que possuíssem o maior número de alunos; localizar-se em região central; e ter como clientela alunos de diferentes bairros.

(b) Para a definição da outra escola pública usamos os seguintes requisitos: escola da cidade enquadrada quantitativamente, em relação ao número de alunos, como de médio porte; escola localizada em região periférica e com clientela habitante na mesma região em que está situada.

Para as escolas privadas foram fixados os mesmos critérios definidos para as escolas públicas.

Utilizamos na pesquisa uma diversidade de critérios na intenção de perceber se havia diferença no tratamento dado à questão da identidade em razão de diferentes condicionantes existentes em cada escola.

Nível de ensino

A opção por investigar professores de História de 5^a a 8^a série se fez porque pelo levantamento bibliográfico ficou constatado que são raros os trabalhos acadêmicos no estado que se dedicam a investigar a disciplina⁸, apesar de já existir uma produção nacional concentrada em determinados estados. Além disso, observamos que entre os raros trabalhos existentes na área do ensino de História no Rio Grande do Norte, nenhum deles se dedica a compreender a prática do professor da disciplina de 5^a a 8^a série, sendo esse um dos motivos para a escolha desse nível de ensino.

Outro fator que favoreceu a nossa opção pelo ensino de 5^a a 8^a série está relacionado ao fato de a proposta para o ensino de História no primeiro grau, elaborada pela Secretaria

⁸ No Capítulo 2 da primeira parte deste trabalho, há uma discussão sobre a produção existente na área do ensino de História no Rio Grande do Norte.

Estadual de Educação, trabalhar com eixos temáticos. Isso porque, durante os anos 1990, os eixos temáticos representavam uma novidade para o ensino da disciplina de História ao nível nacional, o que nos despertou a curiosidade para entender o que favoreceu a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte a incorporar essa proposta. Ao mesmo tempo percebemos que a novidade dos eixos temáticos não foi um padrão seguido pela Secretaria em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a proposta para o ensino de segundo grau, particularmente, elaborada concomitantemente pela mesma Secretaria de Educação trabalhava com a linha evolutiva dos *modos de produção*, partindo da Comunidade Primitiva e chegando ao Socialismo, durante os três anos do curso.

Alterações na amostra

Tínhamos definido, inicialmente, que a nossa amostra seria constituída por quatro escolas – duas públicas e duas privadas – que estivessem situadas em cada uma das cidades a serem trabalhadas. Entretanto, no decorrer da pesquisa modificamos esse número em Natal e Caicó. Em Natal foi incluída uma escola pública de periferia a mais e em Caicó trabalhamos apenas com uma escola pública e uma escola privada.

A nossa ampliação da amostra em Natal ocorreu porque ao chegar à escola pública de periferia, que tínhamos escolhido como campo de trabalho, e apresentar nossa proposta de pesquisa, uma das professoras de História presentes nos falou sobre a experiência da qual ela participava em uma escola da rede estadual de ensino. Segundo a docente, a escola tinha uma história de democratização muito forte e ela sentia que se tratava de uma instituição preocupada com o aprendizado do aluno. Diante do argumento apresentado pela professora ficamos estimulados a investigar a escola sugerida. Contudo, para tomarmos a decisão de realmente ampliar a amostra levamos em consideração tanto o número de habitantes de Natal quanto a concentração de escolas existentes na cidade.

Em Caicó resolvemos diminuir o número de escolas investigadas por percebermos que não existia uma clientela substancialmente diferente entre as escolas da cidade. A população pequena do município (52.019 habitantes) e a pouca quantidade de escolas existentes mostraram ser desnecessário trabalhar com quatro escolas. Observamos que

não havia uma diferenciação significativa entre as escolas da cidade uma vez que não existem escolas de bairro e escolas centrais.

Fontes documentais

Durante a realização do trabalho foram usadas fontes primárias⁹ – entrevistas e registros de observações sobre as escolas – e consultas a documentos escritos.

(a) Fontes Orais: Entrevistas

Em todas as escolas investigadas foram realizadas entrevistas semi-estruturadas¹⁰ com professores. Em algumas escolas foram entrevistados responsáveis pela coordenação pedagógica. Em Mossoró foram entrevistados três memorialistas¹¹. Em Caicó um diretor de escola se propôs a discutir a história da cidade, o que caracterizou sua entrevista uma particularidade.

Nas diferentes escolas as entrevistas com os professores objetivavam: (a) conhecer a concepção de História e de ensino de História de que eles eram portadores; (b) perceber como o professor fala sobre a sua prática; (c) compreender a relação que o professor estabelece entre a história local e o conteúdo histórico escolar do programa curricular; (d) captar as informações que os professores possuíam sobre a história do Rio Grande do Norte, bem como os atuais problemas do estado.

O trabalho com os professores era realizado em dois momentos: Inicialmente havia uma entrevista coletiva com todos os professores de História da escola; em seguida havia um contato individual com os professores de 5^a e 8^a séries. Para selecionar os professores a serem entrevistados o critério foi apenas o fato de eles pertencerem ao corpo docente das escolas. O que importava era a vinculação do professor a uma realidade escolar

⁹ Sobre fontes primárias e secundárias de pesquisa confira Kerlinger (1979: 348).

¹⁰ Considerando as possibilidades de escolha entre fazer uma entrevista completamente livre (não estruturada) e uma entrevista com questões fechadas para serem respondidas (estruturada), optamos por uma via intermediária. Com as entrevistas semi-estruturadas tínhamos um roteiro em mãos que ia fluindo a partir dos dados apresentados, contudo, estávamos aberto a registrar informações que porventura não tivessem sido previstas na elaboração do roteiro.

¹¹ Por memorialista estamos entendendo não apenas pessoas que escreveram memórias, mas também pessoas que estudam o seu lugar mesmo que não tenham escrito nada sobre ele. Entrevistamos os memorialistas porque Mossoró era o local onde os professores mais falavam na memória da cidade.

concreta. Nesse sentido, não criamos nenhum perfil para seleção do professor, apenas que ele pertencesse à escola.

(b) Fontes escritas

No início de nossos estudos, ainda na fase de elaboração do nosso projeto de pesquisa, procuramos documentos escritos que pudessem nos servir como fonte para a investigação. Nessa fase, manuseamos programas curriculares, livros didáticos, legislação de ensino, orientações das secretarias municipais e estadual de educação. Gradativamente fomos percebendo que eles eram insuficientes para analisar nosso objeto.

Procuramos observar se o material de planejamento utilizado pelo professor para as atividades desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem, previstas no currículo pleno do aluno, estava condizente com as concepções e ações demonstradas pelo professor durante a entrevista.

Ainda realizamos consulta documental com o intuito de conhecer as referências utilizadas pelo professor para formular concepções e conceitos, elaborar o planejamento e desenvolver a ação docente no dia-a-dia da escola. Nesse sentido, analisamos dois documentos: livros e propostas curriculares, destacadamente a proposta da Secretaria Estadual de Educação, elaborada em 1992 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. E um material não muito sistematizado dos programas e planos de aulas do professor.

Etapas do trabalho de campo

Para realizar o trabalho de campo contamos com a ajuda imprescindível de uma rede de amizade conquistada durante nossa trajetória profissional. Os “amigos da educação” foram extremamente solidários e prestativos na indicação de dados e nos contatos mantidos. Sem eles não teríamos conseguido realizar os trabalhos empíricos. A descrição das etapas do trabalho, realizadas no campo, demonstra muito bem a importância desses contatos.

Selecionamos as escolas que poderíamos trabalhar, mas tivemos o cuidado de deixar quatro escolas a mais do que necessitávamos como opções de investigação. Isso porque, caso ocorresse algum imprevisto com as escolas selecionadas já tínhamos opção de substituição.

O contato com as escolas escolhidas ocorreu de forma bastante diferenciada. Por morarmos em Natal iniciamos os trabalhos por essa cidade. Entretanto, o processo de investigação ocorreu concomitantemente nas três cidades, na tentativa de irmos comparando as informações obtidas. O fato da distância entre as cidades dificultou bastante nossas entrevistas¹².

Inicialmente visitamos as escolas de posse de uma carta de apresentação, escrita por nossa orientadora, demonstrando os objetivos da pesquisa. Sempre que possível estabelecíamos algum contato anterior dentro da escola para favorecer o acesso. Nas escolas, em geral, procurávamos falar primeiro com o diretor com o intuito de pedir autorização para realizar o trabalho.

As escolas privadas apresentaram algumas resistências às investigações. Faziam muitas perguntas, mostravam-se preocupadas com a repercussão que este trabalho poderia causar na comunidade. Raramente mantivemos contato direto com diretores das escolas particulares, sempre nos indicavam algum coordenador para que pudéssemos explicar nosso objetivo. Mesmo sem um contato direto era o diretor da escola privada quem decidia sobre a realização da investigação.

Em uma escola privada de Natal nos foi solicitado, além da carta de apresentação, um documento com timbre da Universidade de São Paulo e a assinatura do coordenador do curso, para provar nossa intenção na escola. Após levar o documento o trabalho foi iniciado sem problemas. Em Caicó, em outra escola privada, a vice-diretora questionou o timbre da universidade, existente no documento, por considerar explicitamente a possibilidade de falsificação. Falou-nos que já tinha sido vítima de pessoas que chegavam à escola afirmando serem pesquisadores e apresentavam cartas falsas. Após

¹² A distância aproximada entre as cidades é a seguinte: Natal–Mossoró: 277 Km; Mossoró–Caicó: 187 Km; Natal–Caicó: 292 Km.

mostrar nosso material de pesquisa, nossos vínculos profissionais e nossos contatos com a Universidade de São Paulo, adquirimos a confiança e obtivemos autorização para iniciar o trabalho.

Nas três cidades as escolas privadas de grande porte pertenciam a grupos religiosos da Igreja Católica. Em Caicó e Mossoró essas escolas são dirigidas por padres diocesanos que estão no cargo há mais de 20 anos e passaram recentemente a adotar metodologias nacionais de ensino aliando-se aos grupos Objetivo e Positivo, respectivamente. A direção da escola de Natal muda frequentemente, tendo em vista que a congregação faz um rodízio entre as freiras que exercem a função. As escolas privadas de médio porte eram sempre dirigidas pelo proprietário da escola. Não sentimos nenhuma diferenciação no que se refere ao fato de as escolas serem dirigidas por religiosos ou não-religiosos. Geralmente, após uma semana retornávamos à escola e éramos informados de que estávamos autorizados a realizar nossa investigação.

Nas escolas privadas de grande porte de Natal e de Mossoró, em razão da disponibilidade e interesse, resolvemos começar entrevistando o próprio coordenador pedagógico. Essa atitude foi muito importante porque nos permitiu compreender o funcionamento e as concepções pedagógicas da escola. Depois dessas entrevistas os coordenadores das duas escolas marcaram encontros com os professores de História. Encontrar um horário comum a todos os professores não foi fácil, todos tinham muitas atividades, em diferentes horários. Almejando superar essa dificuldade terminamos marcando horários que não coincidiam com a jornada regular de trabalho do professor na escola.

Nas escolas privadas de médio porte iniciamos o trabalho com os professores logo depois que a direção autorizou a continuidade do trabalho. Em geral os professores das escolas particulares sabiam, por meio da coordenação pedagógica, do nosso objetivo no trabalho e as etapas que seriam realizadas. Procurávamos deixar o grupo de professores bastante livre para optarem pela realização ou não dos trabalhos. Sempre deixamos muito claro que não havia sentido o envolvimento de profissionais que não desejassem participar da investigação.

Nas escolas públicas, em geral, os diretores não davam muita importância ao trabalho que ia ser realizado. Parecia indiferente a eles o fato de existir ou não qualquer investigação. Nenhum deles se preocupou em ler a carta de apresentação, saber os nossos objetivos, nem as etapas de trabalho. No máximo eram prestativos e diziam que tinham muitas atividades, mas que poderíamos contar com eles em qualquer coisa que fosse para melhorar a educação. Os afazeres dos diretores das escolas públicas deviam realmente sobrecarregá-los porque sempre procuravam abreviar as nossas conversas.

Algumas equipes pedagógicas das escolas públicas se mostravam bastante angustiadas com o trabalho que realizavam. Muitas se sentiam desiludidas, não acreditavam nas pesquisas em educação, achavam que nada em educação tem um resultado. Em geral tivemos de manter um contato individual com cada professor de escola pública para marcar uma reunião coletiva.

Os locais de reunião variavam bastante. Eram salas de coordenação pedagógica, bibliotecas, salas de professores. Geralmente as escolas não tinham espaços próprios para reuniões. Nas escolas privadas os espaços cedidos eram mais tranquilos, nas escolas públicas algumas reuniões foram feitas com alunos correndo pelos corredores. Os horários dos professores eram o grande problema para a realização da entrevista coletiva. Eles sempre estavam sobrecarregados de atividades.

Na grande maioria dos casos, as entrevistas coletivas eram momentos para os professores pensarem sobre as questões que estavam sendo abordadas. Um dos professores chegou a dizer: *eu dou aula de história há muito tempo, mas essa é a primeira vez que eu penso sobre o que eu fiz a vida toda*. Numa das entrevistas com os professores de história, no início da reunião, um professor disse que teria um compromisso e necessitava sair 20 minutos depois. Contudo, com o andamento dos trabalhos ele ficou bastante estimulado com a discussão e disse: *essa conversa aqui me interessa muito e eu vou ficar até o fim. Nunca pensei que seria tão bom falar sobre mim*.

O primeiro contato com os professores era sempre destinado à apresentação da proposta de trabalho. Em seguida eles eram indagados sobre a disposição para participar. Na nossa percepção aquele tipo de trabalho só teria sentido se houvesse o interesse do

professor. Investigar a ação profissional implica expor toda uma prática e isso exige, acima de tudo, disponibilidade.

Ao apresentar a metodologia de trabalho explicávamos que inicialmente faríamos um debate entre eles, utilizando um gravador para registrar as discussões. Em algumas escolas os professores optavam por realizar o debate logo em seguida à apresentação da proposta, em outras marcávamos outro dia. Há casos que chegamos a marcar dez vezes a entrevista-debate.

Antecedendo ao debate solicitávamos que os professores não ficassem preocupados com o gravador. Explicávamos que seria interessante haver um debate em torno de idéias, que todos apresentassem pontos de vista e relatos, que apresentassem concordâncias e discordâncias uns dos outros.

O debate propriamente dito era sempre iniciado com a auto-apresentação de cada um, a partir de três pontos sugeridos: a história pessoal, a história institucional e a história com os partidos políticos. A partir desses pontos escutávamos muito mais do que falávamos. Em determinados momentos, em razão do que era discutido, acrescentávamos um novo ponto ao roteiro que havia sido estruturado previamente.

A técnica das entrevistas

MEIHY (1996) considera história oral

Um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto de pesquisa e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (Meihy, 1996: 15)

Nossos procedimentos de pesquisa seguiram o padrão da história oral, embora não tivessem o objetivo de reconstituir um passado. Este trabalho não se situa especificamente em nenhuma dessas modalidades da história oral na medida em que não desejamos obter a reconstrução de um passado. Estamos interessados em compreender

uma temática contemporânea e, para tanto, usamos a mesma técnica usada pela história oral.

Toda nossa relação com os entrevistados procurava articular as opiniões apresentadas – sobre as questões da escola e do ensino de História – às vivências cotidianas de cada sujeito. Procuramos considerar o depoente sempre em sua totalidade. Professor, aluno, equipe pedagógica, foram considerados com uma vida que extrapolava o mundo restrito das “paredes da escola”. Para compreender o trabalho realizado hoje reconstruímos – ainda que rapidamente – trajetórias de vida sem as quais se perderiam significados importantes dados pelos sujeitos às suas vivências e que lhes permite construir e reconstruir identidades.

Nesse sentido, nosso estudo analisa não só os conteúdos trabalhados que criam uma identidade do aluno como local onde vive, mas discute essa temática com os entrevistados compreendendo o que significa ensinar e aprender história hoje e em outras épocas.

Não temos a pretensão de generalizar as informações aqui registradas para todas as escolas do estado. Buscamos garantir uma amostragem compreendendo que a identidade como processo múltiplo ganha contornos específicos em diferentes situações. Contudo, ao analisar as três cidades e algumas escolas pensamos estar contribuindo para a criação de uma idéia mais geral sobre a temática.

Ouvimos as narrativas de pessoas com experiências das mais diversificadas, de sujeitos que tradicionalmente não aparecem na história apesar de estarem diretamente ligados ao ensino da disciplina. Sentimo-nos também recriando a nossa trajetória humana e profissional, na medida em que cada ponto discutido nos trazia reflexões de nossa trajetória profissional.

Portanto, este trabalho utiliza a história oral como técnica de pesquisa, contudo, não pode ser considerado um trabalho de história oral. Estabelecemos, assim, uma diferença entre o uso do método da história oral e a história oral como objetivo final de uma pesquisa. Como técnica, a História Oral pode ser utilizada por diferentes pesquisadores

– sociólogos, antropólogos, jornalistas e historiadores – que darão aos seus trabalhos enfoques diferenciados, mesmo usando uma mesma técnica.

Ao escolher a história oral como técnica para investigar o nosso problema não deixamos de lado a possibilidade de analisar outros documentos. Gostaríamos de deixar evidente tal posição já que o termo história oral pode gerar certa confusão na medida em que parece esquecer as outras fontes de análise (cf. Thompson, 1992: 104). Além dessa objeção, a expressão “história oral” pode ser criticada por mais três razões: (a) dar idéia de um discurso oral puro; (b) trazer consigo o desejo de se constituir em disciplina capaz de interpretação científica; e (c) apresentar-se como uma história alternativa, mais ligada à militância do que aos métodos acadêmicos (cf. Ferreira, 1994: 10-1).

Concluindo nossa justificativa para a escolha da técnica da história oral, podemos afirmar que ao escolhê-la estamos procurando criar formas próprias para os professores pensarem e explicarem suas histórias pessoais e profissionais e, a partir delas, o ensino de história. É sobretudo uma tentativa de devolver a história às pessoas em suas próprias palavras. Com isso rememoramos um passado, e ajudamos a caminhar para um futuro construído por elas mesmas (cf. Thompson, 1992: 337).

Organização das entrevistas

Deixou-se evidente em tópico anterior que a preocupação com os dados quantitativos não é o centro de uma pesquisa que utiliza a história oral como método de investigação. Entretanto, como fizemos uma opção por usar também dados quantitativos para selecionar nosso campo de trabalho, julgamos conveniente apresentar números referentes à educação no Rio Grande do Norte¹³. A partir desses números demonstraremos quantos foram os nossos entrevistados.

Elaboração dos roteiros das entrevistas

¹³ As tabelas aqui apresentadas, com os quantitativos sobre a educação no Rio Grande do Norte, foram por nós construídas. As informações nela constantes foram fornecidas pela Unidade Setorial de Planejamento (USP), da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte (SEECD). Os dados coletados se referem ao ano de 1998.

Antes da aplicação das entrevistas foram elaborados roteiros de trabalhos específicos para cada segmento. Redigimos tais roteiros a partir de quatro fontes: as idéias sistematizadas em nosso projeto de pesquisa; as leituras nas áreas de história oral, história local, ensino e historiografia; as informações adquiridas durante as disciplinas cursadas na Universidade de São Paulo; as visitas realizadas à Secretaria Estadual de Educação, às Secretarias Municipais de Educação e ao Conselho Estadual de Educação.

Durante nosso contato com essas fontes pudemos examinar documentos escritos (tais como programas curriculares, propostas pedagógicas, livros didáticos, resoluções oficiais, legislações de ensino); conversar com técnicos e professores; aprimorar nossas concepções teóricas e metodológicas.

Todo o nosso roteiro para trabalhar com os entrevistados era construído almejando que as entrevistas estabelecessem uma dupla relação com os documentos escritos. Nesse sentido, inicialmente obtivemos informações preliminares para efetuar as entrevistas e, num momento seguinte, essas entrevistas tornaram-se novos documentos escritos que dialogavam com outras fontes, para enriquecer as análises, mediante explicações, contestações ou complementações.

O registro das entrevistas

Para realizar as entrevistas com professores e equipes pedagógicas, tínhamos a preocupação em organizar o ambiente antecipadamente.

O trabalho com os professores era realizado em uma sala fornecida pela escola. Quando o local ofertado era uma sala de aula colocávamos cadeiras em forma de círculo para a que a entrevista ocorresse num clima de igualdade de condições entre todos. Em outras escolas, nas quais as reuniões ocorriam em salas de professores ou coordenações pedagógicas, organizávamos as pessoas sentadas ao redor de uma mesa grande ou fazíamos junção de mesas pequenas, preservando o mesmo princípio.

Em todos os casos nos posicionávamos como um membro do grupo que estava naquele momento discutindo em igualdade de condições com os demais presentes.

O processo de gravação e transcrição das entrevistas apresentou particularidades em cada segmento. Foi comum a todos a utilização do gravador para efetuar o registro dos depoimentos e as “anotações de campo” no qual eram registradas as nossas impressões após o trabalho realizado. Denominamos “anotações de campo” os registros de informações que muitas vezes não foram gravados, bem como nossas interpretações iniciais do depoimento. Essas anotações foram feitas, em geral, ao final das entrevistas com o intuito de durante o processo dar dedicação exclusiva aos depoentes.

As entrevistas coletivas com os professores

Quando todos os professores de história da escola estavam reunidos para realizar as entrevistas, sempre nos preocupávamos em explicar a metodologia de trabalho que iríamos desenvolver especificamente naquela etapa¹⁴. Destacávamos que no primeiro momento cada um dos presentes faria uma auto-apresentação a partir de três pontos: a história pessoal; a formação acadêmica e a experiência profissional. A partir daí solicitávamos que eles iniciassem o debate. Geralmente um dos professores tomava a iniciativa de apresentar-se. Apenas em uma das escolas eles solicitavam uns aos outros que comesçassem. A auto-apresentação de cada professor servia como referência para o início do debate. Quase sempre, após a fala do primeiro professor, os outros iniciavam seus depoimentos com base em um pensamento apresentado pelo colega.

Durante a auto-apresentação os entrevistados usavam referências diversas para o início de suas exposições. Alguns começavam a falar a partir de uma cronologia dos fatos mais marcantes da vida; outros tinham o vestibular como primeiro momento de referência; outros preferiam iniciar falando de diferentes experiências profissionais; alguns tinham dificuldades em articular um pensamento e se resumiam a apresentar frases curtas sobre a vida e se interrogavam sobre que assunto a mais poderiam falar. Em nenhum caso interferíamos procurando padronizar uma ordem. Optamos por deixar o entrevistado completamente livre neste momento inicial do trabalho.

Antecedendo a entrevista preparávamos um roteiro semi-estruturado (confira Anexo 3), contendo tópicos que consideramos importantes para serem discutidos pelos

¹⁴ Os professores só se reuniam para as entrevistas depois de terem concordado em participar da investigação. As entrevistas eram a segunda etapa do processo de trabalho com os professores.

professores. No decorrer da apresentação inicial, alguns dos pontos que havíamos planejado já eram abordados pelos entrevistados. Com a continuidade do debate, dependendo do que estava sendo discutido, inseríamos os outros pontos constantes no roteiro.

Nossa opção pela utilização de um roteiro semi-estruturado foi uma tentativa de estabelecer a variação entre a história de vida e a história oral temática. Na história de vida o interesse do pesquisador está centrado no indivíduo; na história temática as informações que interessam são exclusivamente aquelas que se referem ao envolvimento do entrevistado com o tema escolhido (cf. Alberti, 1990: 19-20). Como nosso objetivo era trabalhar o conteúdo do ensino de história, vinculando a prática do professor à sua história de vida, optamos por uma proposta intermediária de investigação.

A presença do gravador foi encarada com naturalidade e todos aceitaram gravar seus relatos sem problemas maiores. Às vezes algumas pessoas solicitavam que desligássemos o equipamento porque iriam dizer algo que não gostariam que ficasse registrado. Como assumimos um posicionamento de total franqueza com os entrevistados, sempre atendíamos à solicitação.

Apesar de conhecermos a sugestão de realizar as entrevistas com o auxílio de outra pessoa (cf. Alberti, 1990: 81-3)¹⁵, só foi possível trabalhar individualmente.

A montagem do roteiro não ocorreu de forma aleatória, cada tópico possuía um objetivo explícito diretamente vinculado a nossa investigação. Decidimos iniciar as entrevistas estimulando uma breve autobiografia de cada professor tomando por base o pensamento de pesquisadores que demonstraram encontrar dados bem mais significativos, em suas pesquisas referentes à ação docente, quando estabeleciam um enlace de três elementos: a vida profissional, a formação e a experiência.

¹⁵ Alberti, com base na experiência do CPDOC sugere que outra pessoa se preocupe com as tarefas de fazer anotações e observar o gravador. Tal tarefa vai liberar o entrevistador para dar uma maior dedicação ao entrevistado. Contudo procuramos executar as duas funções tomando uma série de medidas para confiar em nosso equipamento e só raramente fazíamos anotações durante as entrevistas. Logo após a

O estudioso português Antônio Nóvoa (1995: 14-25) demonstra que as abordagens (auto)biográficas ajudam a compreender melhor a ação docente. Para o professor Nóvoa os estudos nessa área têm crescido muito desde 1988, quando tal método de trabalho era praticamente desconhecido.

Mesmo alertando para os cuidados com a banalização das “histórias de vida” – o que poderia levar ao esvaziamento de procedimentos científicos em educação – Nóvoa demonstra que as autobiografias possibilitam que a subjetividade dos trabalhos científicos e dos processos de formação sejam analisadas com maior profundidade e ultrapassem as perspectivas teóricas positivistas. Pelo pensamento de Nóvoa fica evidente que a autobiografia, realizada pelos próprios professores, pode ser um elemento importante para a reflexão sobre a atividade docente.

O professor Ivor Goodson (1995: 65-75), a partir de suas pesquisas com professores, também chegou à conclusão de que a história de vida dos professores é fundamental para análise do currículo e da escola. Nesse sentido, Goodson afirma que muitas vezes determinadas posições profissionais adotadas pelos professores só poderão ser compreendidas se outros aspectos de suas vidas forem levados em consideração.

Moita (1995: 116) deixa claro que a identidade de um professor não pode ser vista como resultado exclusivo de suas relações profissionais, uma vez que o universo desse profissional se confunde com outros universos socioculturais de sua vida. Sendo assim, afirma a professora, a atividade profissional do professor só pode ser compreendida se forem levados em consideração os outros espaços de sua vida que se inter cruzam.

Gonçalves (1995: 143-50) revela, a partir de estudos, que o percurso profissional do professor é o resultado da ação conjugada entre: o processo de crescimento individual; o processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências; e o processo de socialização profissional.

Em nossa investigação também ficou evidente que se entrevistássemos o professor de História tentando perceber apenas o conteúdo que ele trabalhava em sala de aula

entrevista procurávamos ficar no mesmo local por alguns instantes para fazer um pequeno relato dos pontos observados. Resolvemos fazer essas anotações imediatas para evitar o esquecimento posterior.

perderíamos uma série de elementos de análise. Quando traçamos como objetivo ouvir o professor falar de si próprio terminamos estimulando a reflexão sobre a caminhada profissional, sobre o modo como percebem as suas vidas e os seus trabalhos.

No decorrer das entrevistas existia a preocupação de manter condições de igualdade entre entrevistado e entrevistador. Contudo, nunca deixamos de conduzir o processo de entrevista. Participávamos da construção da narrativa, contribuíamos na rememoração dos problemas e sugeríamos reflexões. Realizávamos uma construção coletiva com a clareza dos objetivos a serem atingidos.

Ao iniciar nossas entrevistas com as “histórias de vida” de cada professor favorecíamos para uma maior abertura dos entrevistados e ganhamos a confiança do grupo com o qual estávamos trabalhando¹⁶. A partir dessa confiança adquirida os professores ficaram mais livres para fazer a exposição de suas idéias. Ao trabalhar inicialmente os três grandes temas do diálogo procuramos acompanhar a construção narrativa de cada um. Aos poucos o discurso foi fluído e avançando para os tópicos seguintes.

Nesta primeira parte do trabalho, na qual os professores narravam livremente seu percurso de vida estabelecendo ao mesmo tempo uma relação com sua atividade profissional, não havia condições de fazermos um detalhamento da vida de cada professor. Informações do tipo sua família, sua infância, o modo de vida, as crenças religiosas e políticas, a vida na escola e outros acontecimentos marcantes nem sempre eram abordadas¹⁷.

O ponto seguinte do roteiro estava ligado às razões da opção do professor por história e pelo ensino. Em geral nunca precisávamos sugerir que eles entrassem nesse tópico, tendo em vista que no decorrer da auto-apresentação sempre discutiam essas questões.

¹⁶ Diversos pesquisadores da história oral apontam a importância da criação de uma confiança mútua entre entrevistador e entrevistado. Sobre o assunto confira, por exemplo: Alberti, 1990: 53-4; Meihy, 1996.

¹⁷ Um processo mais detalhado da “história de vida” dos professores pode ser observado no trabalho de Fonseca (1997: 49). O objetivo da autora era reconstruir a história de vida de professores de história. Para aquele tipo de trabalho os detalhes das informações eram fundamentais. Em nosso caso incluíamos a história de vida como forma de compreender melhor as opções tomadas pelo professor em sua prática pedagógica. O trabalho da autora se diferencia deste na medida em que ela teve como objetivo reconstituir as histórias individuais de professores. Enquanto isso temos por objetivo estudar o tipo de conteúdo trabalhado pelo ensino de História.

O mesmo ocorria com relação à carreira de docente, à forma de ingresso no magistério, às instituições de trabalho.

Os tópicos que com frequência sugeríamos que abordassem, porque não estavam contidos em suas falas de apresentação, estavam relacionados ao modo de ensinar, às formas de avaliar o aprendizado, às prioridades no ensino de História, e às concepções de currículos. Para cada novo ponto os professores faziam grandes relatos. Aos poucos fomos tendo acesso a narradores que construíram e reconstruíram suas auto-imagens de professores de História.

Ao estabelecer a ligação história pessoal/formação/experiência profissional encaminhamos os professores a realizarem o ato de lembrar. Lembrar no sentido expresso por Bosi (1998: 55) não significa resgatar uma lembrança, da mesma forma que também é a descrição de uma prática. Lembrar significa recriar/interpretar momentos e situações. Assim, ao trabalhar com a técnica de história oral sempre tínhamos em mente estabelecer um processo de envolvimento com os entrevistados no desenrolar de toda a pesquisa.

Antecedendo ao trabalho de campo, já nos estava claro que a aceitação mútua e a confiança seriam aspectos muito importantes para o desenvolvimento de uma relação franca e criadora. Ao ouvir as narrativas de vida, as explicações para os atos realizados, as derrotas e os sucessos provenientes da profissão, os valores construídos e reconstruídos pelos professores ao longo da vida, pudemos aprender muito sobre o processo educativo.

Entrevistas com equipes pedagógicas e memorialistas

Nas escolas investigadas as entrevistas com os responsáveis pela coordenação variavam entre uma e três pessoas. Resolvemos conversar com esses profissionais com base em uma estrutura inicial semelhante à dos professores de História. Entretanto, foi montado um roteiro (cf. Anexo 5) diferenciado para que fosse possível compreender as peculiaridades do processo pedagógico de cada escola. Em geral os profissionais da escola pública ficavam mais livres para responder pela escola. Os técnicos das escolas privadas mostravam-se sempre receosos com suas respostas. A forma que nos

conduzimos nas entrevistas não difere muito do procedimento adotado com os professores.

Nas cidades onde sentimos a necessidade de ouvir memorialistas o espaço para a coleta dos depoimentos foram suas próprias casas. Montamos sempre um roteiro prévio de entrevista no qual a partir da vida individual e da experiência de vida solicitávamos que falassem sobre a cidade deles.

Transcrições das entrevistas

A experiência das entrevistas-diálogo exige que ocorra a transposição dos discursos orais gravados para o discurso escrito. Essa foi a etapa mais lenta de todo o trabalho, contudo, foi também a mais emotiva na medida em que revivemos os contatos com os entrevistados com uma clareza muito grande.

Para encaminhar nossas transcrições usamos os estudos de Thompson (1992), Meihy (1996) e das observações do grupo de pesquisadores do CPDOC (Alberti, 1992).

Analisando as opções apresentadas por Meihy e tomando por base o pensamento de Thompson, optamos por transcrever integralmente as entrevistas. Nesse sentido, nas transcrições procuramos ser fiel ao diálogo anotando todas as intervenções, tanto as nossas quanto as do entrevistado.

No início desejávamos realizar, pessoalmente, a transcrição de todas as fitas. Contudo, percebemos que o volume de material gravado era bastante extenso e, sendo assim, para executar essa tarefa conseguimos o auxílio de dois colaboradores, um aluno de História e outro de Ciências Sociais. Antes de entregarmos a tarefa a auxiliares fizemos uma apresentação do projeto de pesquisa para demonstrar a importância do trabalho que seria realizado e inteirá-los sobre o tema da pesquisa. Em seguida fizemos várias simulações de transcrição até sentir que os auxiliares estavam aptos a realizar o trabalho conforme os critérios estabelecidos.

Orientamos os auxiliares quanto às transcrições, que deveriam conter absoluta fidelidade em relação ao que estava na fita. Nesse sentido, foi indicado um padrão a ser

seguido: (a) ler o relatório por nós elaborado sobre a realização da entrevista, no qual estavam anotados os participantes e os tópicos centrais que haviam sido discutidos; (b) escutar, antes de escrever qualquer coisa, parte da fita para familiarizar-se com as vozes; (c) nada poderia ser acrescentado ou retirado, mesmo que a frase ou o pensamento não tivesse sentido lógico; (d) palavras ou expressões não compreendidas deveriam ser indicadas com três pontos dentro de um parêntese (...); (e) transcrever na íntegra as palavras, mesmo que firam as regras ortográficas. Palavras como *né?* *pra*, *tô*, *tá*, deveriam ser mantidas nesse primeiro momento; (f) as falas de interrupção deveriam ser anotadas, assim como o início e término de cada fita; (g) diferenciar em blocos as pessoas que falam; (h) fazer uma convenção das iniciais do depoente para evitar repetir o nome todas as vezes em que for emitir um pensamento; (i) os sorrisos, silêncios, pigarros e quaisquer outros sons deveriam ser anotados entre parênteses sem interromper a transcrição.

Após esse primeiro tratamento com as fitas, passamos a trabalhar individualmente com as transcrições. Nesse momento realizamos as seguintes etapas: (a) escutamos todas as fitas fazendo a conferência do material e acrescentando as informações que às vezes não tinham sido compreendidas; (b) procedemos à limpeza das expressões que feriam as normas da ortografia, por exemplo, onde existia *né* alterávamos para *não é?* *pra* passava a ser *para* e assim sucessivamente, sem alterar as características do discurso oral; (c) os vícios de linguagem, erros gramaticais e palavras repetidas foram corrigidos (cf. Meihy, 1996: 58); (d) procurávamos observar a pontuação e os parágrafos, para dar sentido ao texto.

Na segunda etapa do trabalho tínhamos um texto com as nossas intervenções e as falas dos entrevistados, já com a “limpeza do material”. Após essa segunda fase encaminhávamos o texto para que os memorialistas, os professores e as equipes pedagógicas pudessem ler o material transcrito com o intuito de conferir o depoimento. Como tínhamos optado por realizar uma única gravação com todos os entrevistados – quer fossem individuais ou coletivos – conduzíamos o texto pronto para a leitura. Em geral, fizemos as correções e retornamos com o texto final para ser mais uma vez lido pelo entrevistado. Caso estivessem plenamente de acordo solicitávamos do(s) depoente(s) o preenchimento do documento de doação (cf. Alberti 1990: 98-9) para que pudéssemos utilizar o material.

Sempre encaramos a realização das entrevistas como um trabalho sujeito a modificações. Quando retornávamos com o material transcrito estávamos sempre preparados para alterações do entrevistado. Consideramos soberanas as decisões dos entrevistados e só foram registradas na escrita as informações devidamente autorizadas.

O tempo de duração das entrevistas variava de um segmento para outro. As entrevistas com professores de história e memorialistas duravam entre uma hora e meia e duas horas. Interferiam no tempo de duração de cada entrevista o cansaço dos entrevistados, as condições do ambiente em que estavam sendo realizadas e as interferências externas. Procuramos fazer com que a disponibilidade dos entrevistados fosse total, em alguns casos não conseguimos. Buscávamos sempre que a transcrição das fitas fosse feita imediatamente após a realização das entrevistas. Isso porque as emoções ainda estavam vivas, o que favorecia para que pudéssemos recordar os detalhes que haviam sido detectados. Nesse processo, era muito útil a leitura de nossas “anotações de campo”.

Optamos por não usar a textualização do material, ou seja, a reorganização do discurso, obedecendo à estruturação requerida para o texto escrito. Na textualização, a entrevista é rearticulada de modo a tornar-se compreensível e agradável. Nessa fase, suprimem-se as eventuais perguntas, que fundidas nas respostas superam suas importâncias. O texto passa, pois, a ser predominantemente do narrador, que figura como personagem única ao assumir a primeira pessoa do singular (Meihy, 1996: 59). Nesse sentido, nosso processo de transcrição foi encerrado com um texto contendo a voz do narrador e do entrevistador.

O trabalho, que apresentamos, está dividido em três partes e sintetizado pelas *considerações finais*.

Na primeira, problematizamos o universo da pesquisa apresentando um panorama sobre o Rio Grande do Norte, as escolas públicas e privadas do estado, as semelhanças e diferenças entre os profissionais do ensino de História. Ainda nessa parte procuramos compreender o processo de formação inicial e continuada do professor de História no estado, tentando captar as relações existentes entre a universidade e a escola básica.

Na segunda, a partir da apresentação de um quadro sobre as atuais tendências curriculares, discutimos as principais idéias constantes em dois documentos oficiais para o ensino de História: a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tomando como referencial essas propostas curriculares estabelecemos uma discussão sobre as mudanças e permanências percebidas pelos professores.

Na terceira, discutimos como a temática das identidades tem sido trabalhada pela escola. Para a realização desse objetivo abordamos a maneira de os professores estabelecerem uma relação de identificação com a sua cidade, bem como procuramos entender a possível articulação entre a história local e a história de outros tempos e ou espaços.

Nas considerações finais apresentamos uma síntese das idéias contidas no corpo do texto e propomos algumas reflexões acerca das clivagens existentes entre os currículos reais e os currículos formais. Ainda procuramos apontar alternativas de práticas que possam diminuir o fosso entre o processo de formação inicial e continuada do professor e a prática efetiva em sala de aula.

Primeira Parte

Professores de História: perfil de um profissional

A primeira parte deste trabalho tem por objetivo apresentar os principais sujeitos da pesquisa: professores da disciplina de História no Rio Grande do Norte. Ao apresentá-los procurar-se-á discutir o processo de formação do professor de História nas diferentes universidades do estado.

Os professores de História, que foram entrevistados e com os quais o trabalho de pesquisa pôde se desenvolver, representam apenas uma amostra do conjunto de profissionais que ministram a disciplina em escolas públicas e privadas do Rio Grande do Norte. Todavia, esses professores freqüentaram as diversas escolas de formação existentes no estado, o que nos permite traçar um perfil dessas escolas.

Essa parte do trabalho encontra-se dividida em dois capítulos: o primeiro – **Problematizando os espaços e os sujeitos da pesquisa** – almeja discutir o espaço da pesquisa e caracterizar o perfil dos profissionais entrevistados. O segundo – **Formação de professores de História** – analisa o processo de formação dos professores de História no Rio Grande do Norte.

Para a elaboração do primeiro capítulo foram utilizadas as seguintes fontes: Anuário Estatístico do Rio Grande do Norte, publicado pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte; Dados estatísticos, tabulados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, sobre a educação no estado; artigos publicados em revistas do departamento de História da UFRN/Natal; Secretarias das escolas particulares investigadas.

O segundo capítulo foi construído com o uso das fontes a seguir: questionário com os coordenadores dos diferentes cursos de História no Rio Grande do Norte; Documentos oficiais produzidos pelas universidades do estado; artigos de revistas; programas de disciplinas e currículos dos cursos de graduação em História do RN.

Capítulo 1

Problematizando os espaços e os sujeitos da pesquisa

1. O Rio Grande do Norte¹⁸

O Rio Grande do Norte ocupa uma área de, aproximadamente, 53.306 km² e está situado entre os paralelos 4°49'53'' e 6°58'57'' de latitude sul, e os meridianos 35°58'03'' e 38°36'12'' a oeste de Greenwich. A distância entre os pontos extremos do estado é de 233 km do norte ao sul e de 403 km do leste ao oeste. Seus limites geográficos estão configurados da seguinte forma: a norte e a leste com o Oceano Atlântico, ao sul com a Paraíba e a oeste com o Ceará.

O território norte-rio-grandense não é uma homogeneidade climática, uma vez que convivem quatro diferentes tipos de clima: o **árido**, presente em uma faixa contínua da região central do estado entre o litoral norte e a parte sul; o **semi-árido**, que predomina em quase todo o interior e atinge parte do litoral norte; o **subúmido seco**, que abriga as regiões serranas situadas, destacadamente, a sudoeste do estado; e o **úmido**, dominante em uma parte do litoral leste, abrigando Natal e alguns poucos municípios circunvizinhos.

As regiões que abrigam os climas árido e semi-árido – que em termos percentuais abarcam, respectivamente, 18% e 57% de toda a área do estado – apresentam grandes problemas com relação aos baixos índices pluviométricos registrados durante todo o ano. No clima subúmido seco, predominante em 20% do território do estado, os índices pluviométricos são bem melhores do que os apresentados pelos climas árido e semi-árido, atingindo entre 150 e 450 mm nos meses de março a junho. As temperaturas mais agradáveis do estado estão presentes no clima úmido, que ocupa apenas 5% de todo o território potiguar, apresentando índices pluviométricos superiores a 1.000 mm nos meses de fevereiro a junho.

¹⁸ Os dados apresentados nessa parte do trabalho se referem ao ano de 1997. Informações mais detalhadas sobre esses dados podem ser encontradas no CD-ROM “Anuário Estatístico do Rio Grande do Norte: 1997”, produzido pelo Idec/RN, em 1997.

No que se refere à população, o estado possui 2.558.660 (dois milhões, quinhentos e cinquenta e oito mil, seiscentos e sessenta) habitantes¹⁹, distribuídos irregularmente em 166 municípios. Aproximadamente um quarto da população do estado, de forma mais precisa 657.037 (seiscentos e cinquenta e sete mil e trinta e sete) habitantes, encontra-se em Natal. Mossoró, segundo maior município do estado, possui apenas cerca de um terço da população da capital, ou seja, 205.822 (duzentos e cinco mil, oitocentos e vinte e dois) habitantes. Ainda vale a pena ressaltar que dos dez municípios mais populosos do estado, cinco fazem parte da Grande Natal. Além disso, os dez municípios menos populosos não atingem sequer um milésimo da população do estado, ou seja, 2.558 (dois mil, quinhentos e cinquenta e oito) habitantes, número que a Lei determina para a criação de um município. Este é o caso, por exemplo, do município de Galinhos que conta com apenas 1.453 (mil quatrocentos e cinquenta e três) habitantes.

Com o intuito de melhor visualizar as informações referentes à população, à extensão territorial, à densidade demográfica e à distribuição da população nas zonas rural e urbana, nas localidades que dão corpo ao nosso universo de pesquisa, resolvemos elaborar a *Tabela 1*.

Tabela 1: *Número de habitantes, extensão territorial, densidade demográfica e distribuição da população na zona rural e zona urbana*

Localidade	Extensão territorial (km ²)	Total da população	Habitação por km ²	População Urbana		População Rural	
				Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Rio G. do Norte	53.306,8	2.558.660	48,00	1.843.489	72,05%	715.177	27,95%
Natal	169,9	656.037	3.861.31	656.037	100,00%	-	-
Mossoró	2.114,5	205.822	97,34	190.045	92,33%	15.777	7,67%
Caicó	1.220,4	52.019	42,62	45.829	88,10%	6.190	11,90%

Fonte: Anuário Estatístico do Rio Grande do Norte: Idec/1997

¹⁹ A área do RN representa 0,62% do território nacional.

Ao observar a *Tabela 1* é possível perceber que mais de 70% da população do Rio Grande do Norte habita a Zona Urbana. Também detecta-se que esse índice de concentração é ainda maior, do que a média geral do estado²⁰, nos municípios que apresentam maior número de habitantes. Nesse sentido, os índices referentes a Natal²¹, Mossoró (as duas maiores populações do estado) e Caicó (o quinto maior contingente populacional) demonstram-se reveladores.

Um dado importante a observar é que a população rural de Caicó, seguindo a tendência que se tem mantido no Brasil nas últimas décadas, tem decrescido a uma média de 4,4% a cada ano. Mossoró, ao contrário, tem apresentado taxas de crescimento dessa mesma população numa faixa de 1,10% ao ano. Isso acontece devido ao desenvolvimento nas últimas décadas da fruticultura na zona rural mossoroense.

Necessário se faz destacar também que, contrapondo-se à tendência apresentada no estado como um todo, vários municípios possuem uma população nitidamente rural. A título de exemplo podemos ver os dados de cinco municípios e seus respectivos graus de urbanização: Ielmo Marinho tem uma população de 9.275 habitantes e apenas 9,98% desse total está na zona urbana; Paraná tem 3.352 habitantes e apenas 17,66% na área urbana; Maxaranguape tem 14.942 habitantes e 18,21% na zona urbana; Ipanguaçu apresenta uma população de 16.456 habitantes, dos quais somente 24,21% estão na área urbana.

Outra constatação que ainda pode ser observada na *Tabela 1* é que Natal, além de possuir a maior população entre os municípios do estado, ainda apresenta, em termos comparativos com as demais localidades do Rio Grande do Norte, uma elevada quantidade de habitantes por km². A concentração da população em Natal é muito maior do que no restante do estado, tendo em vista que a densidade demográfica da cidade é mais de 30 vezes superior a de qualquer outro município²².

²⁰ Uma exceção a essa tendência é São Gonçalo do Amarante (município pertencente à Grande Natal), que apresenta uma população rural maior que o contingente urbano.

²¹ Merece destaque o fato de Natal ser o único município do estado a não possuir zona rural.

²² Existem outros municípios no estado com densidades demográficas extremamente baixas. É o caso de Galinhos que tem uma densidade demográfica de 4,30 habitantes por km, Pedro Avelino, 8,12 e São Fernando, 8,64.

Do ponto de vista do poder político, o Rio Grande do Norte funciona ainda hoje, na grande maioria dos casos, mediante uma articulação de grupos políticos tradicionais, em geral familiares, que controlam os municípios – por meio de relações assistencialistas e de compadrio – com grupos oligárquicos estaduais, que se perpetuam no comando estadual, por intermédio de relações semelhantes às executadas nos municípios. Apesar de existirem grupos políticos nos diversos municípios, pode-se dizer que ao nível estadual o Rio Grande do Norte atualmente tem na família Alves o grupo de maior poder – o grupo que exerce o controle sobre os chefes políticos municipais.

Natal, particularmente, é governada dentro dos mesmos princípios do estado. Atualmente tem como prefeita Vilma de Faria, ex-esposa do ex-governador Lavoiser Maia, que chegou ao poder apoiada pelos Maia e hoje se mantém com o apoio dos Alves. Dos anos 1970 até hoje a prefeitura da cidade alterna a eleição de prefeitos ligados aos Alves ou aos Maia.

Mossoró, segunda maior cidade do estado, também é governada por uma oligarquia. No caso específico, a família Rosado, hoje subdividida em três facções, governa a cidade há mais de 50 anos. A influência política dos Rosado atinge boa parte da região oeste do Rio Grande do Norte e faz com que a família possua um forte poder de mando na política estadual.

Caicó, cidade mais importante da região central do Rio Grande do Norte, seguindo o mesmo padrão de Mossoró e Natal, é igualmente controlada por grupos familiares. Durante muitos anos o ex-senador e ex-governador do estado Dinarte Mariz²³ comandou politicamente a cidade e o Seridó como um todo. Após sua morte, em 1984, a cidade continuou sendo gerida por grupos familiares. Atualmente o poder local é partilhado entre Manoel Torres (antigo líder político aliado da família Alves, que por diversas vezes foi prefeito da cidade); Álvaro Dias (jovem deputado estadual e atual presidente da Assembléia Legislativa, filho do ex-deputado Adjuto Dias) e o ex-governador do estado Vivaldo Costa (que se autoconsidera herdeiro político de Dinarte Mariz).

Do ponto de vista econômico o Rio Grande do Norte nunca teve um desenvolvimento homogêneo, dessa forma torna-se difícil caracterizá-lo como um todo. As cidades que o compõem apresentam especificidades em diversos aspectos. Os diferentes índices econômicos e sociais existentes em cada lugar demonstram essa diversidade. Todavia, ao procurar uma caracterização superficial para o estado, pode-se afirmar que a agricultura, a pecuária, a extração mineral e as atividades do setor de serviços, foram ao longo dos anos as principais fontes de renda do estado.

De maneira geral é possível dizer que a ausência de políticas públicas que objetivem atender à população como um todo vem possibilitando ao longo da história do estado a manutenção de disparidades econômicas e sociais. Ao longo da história do Rio Grande do Norte, o Estado tem sido o grande agente de desenvolvimento. Entretanto, tal desenvolvimento sempre tem buscado atender a interesses específicos de grupos.

Em relação à agricultura pode-se afirmar que as irrigações, patrocinadas pelo Estado, associadas a bons solos e a mais alta tecnologia formaram uma trilogia favorável a novas culturas agrícolas voltadas para o mercado internacional. Nesse sentido, o Vale do Açu se destaca como uma das áreas que mais produzem melão no Brasil. Mais de 90% dessa produção se destina à Holanda, à Inglaterra e aos Estados Unidos. Essa ação

²³ Líder político que ganhou notoriedade por reunir um grupo de homens e organizar na região do Seridó a luta armada contra participantes da Intentona Comunista de 1935 que haviam fugido de Natal.

do Estado no desenvolvimento da economia no Rio Grande do Norte teve um grande impulso a partir dos anos 1970. Naquele momento o Estado passou a transformar espaços geográficos para adequá-los a necessidades de produtividade e de lucro. É nessa conjuntura que ocorreu a implementação de uma agricultura irrigada.

Atualmente as grandes empresas²⁴ que atuam na área ocupam mais de 70% da área irrigada, o que reforça a afirmativa de que a agricultura irrigada na região não favoreceu o conjunto da população. A fruticultura do Vale do Açu tem provocado, por um lado, a modernização da economia criando novos tipos de emprego para uma força de trabalho mais especializada, gerando divisas para o estado; por outro, tem provocado uma decadência da pequena produção agrícola.

Outras áreas do estado também se destacam como produtoras de fruticultura irrigada. Esse é o caso da Chapada do Apodi, onde se destaca a atuação da Empresa Maisa, especializada na produção de sucos. Também está em fase de implantação no atual município de Rio do Fogo um importante centro de produção de mamão para exportação.

No tocante à produção vegetal pode-se perceber que Mossoró concentra 14,68% de toda a produção vegetal do estado. Esse é um dado significativo, tendo em vista que menos de dez municípios do estado possuem dados superiores a 1,0% da produção vegetal do estado. Essa produção vegetal em Mossoró pode ser explicada pelos investimentos agropecuários no município nas últimas décadas.

No que se refere à pecuária pode-se afirmar que também esse setor vem sendo redefinido. Sob os moldes tradicionais está praticamente restrita aos pequenos e médios criadores. O governo do Estado associado aos grandes criadores estaduais tem procurado cada vez mais promover o desenvolvimento da pecuária segundo padrões tecnológicos mais avançados. A realização de diversas feiras de gado no interior e na capital tem sido um dos instrumentos utilizados com esse objetivo. Embora o processo de criação ainda não acompanhe tecnologicamente o que é desenvolvido no centro sul

do Brasil, hoje o Rio Grande do Norte possui várias técnicas que garantem a seleção de raças.

É importante também destacar que a agricultura e a pecuária se constituem como as principais atividades econômicas do município de Caicó. Merece destaque especial a pecuária de bovinos – e seus derivados (leite, queijo, manteiga, carne) – e de suínos. Na produção agrícola²⁵ o município possui o plantio de vários produtos, nenhum deles, entretanto, merece uma posição de destaque no cenário estadual²⁶.

No que se refere à indústria é possível perceber que nos últimos anos o setor vem passando por uma nova fase de crescimento, com a criação de novas áreas. É o caso do Centro Industrial de Macaíba. Além disso, novas indústrias estão vindo se instalar em nosso estado graças aos subsídios que são concedidos pelo governo, os quais têm como principal justificativa a geração de empregos para a força de trabalho desempregada.

No interior a indústria de cerâmica vem se destacando como elemento definidor na formação de um “novo território da cerâmica”. Até os anos 90, era uma atividade praticamente restrita ao Vale do Açu e ao município de Parelhas. Atualmente, tem-se verificado um intenso crescimento na região do Seridó Potiguar.

A produção de sal também compõe o quadro das atividades modernas do Rio Grande do Norte, muito embora a história da exploração desse produto, no estado, date dos primórdios da ocupação do território norte-rio-grandense pelos portugueses, concentrando-se no litoral norte, mais precisamente nos municípios de Mossoró, Macau e Areia Branca.

Até os anos 60, a extração do sal ocorria dentro dos padrões tecnológicos tradicionais, utilizando máquinas rudimentares e muita força de trabalho, em virtude da forte

²⁴ As principais empresas que atuam na área são: Maisa (Mossoró Agro-industrial S/A), Frunorte (Frutas do Nordeste Ltda.); AGRO-KNOLL S/A e Fazenda Santa Júlia.

²⁵ As culturas temporárias produzidas no município são as seguintes: arroz, batata-doce, feijão, melancia, melão, milho e sorgo. As culturas permanentes são: algodão arbóreo, castanha de caju, coco, goiaba, laranja, limão e mamão.

²⁶ Em 1997, toda a produção agrícola de Caicó rendeu apenas R\$ 5.344.000 (cinco milhões trezentos e quarenta e quatro mil reais). Isso representou um percentual de 1,49% de toda a produção agrícola do Rio Grande do Norte.

demanda do trabalho manual. Após uma intensa crise ocorrida no início da década de 1960 na produção salineira, associada à maior demanda do produto, é que há um despertar do Governo Federal no sentido de modernizar essa atividade, a fim de estabilizar a produção, tendo em vista a oferta e a procura.

O conteúdo básico da modernização das salinas do Rio Grande do Norte está associado à sua mecanização, modernização dos transportes e construção do Porto Ilha de Areia Branca, objetivando a viabilização da melhoria nas condições de embarque e armazenamento do produto. Como resultados desse processo modernizador, ocorreu a internacionalização da economia salineira, que até os anos 50 era totalmente nacional, e a extinção de um grande número de pequenas salinas.

A construção do Porto Ilha, além de facilitar o transporte marítimo, foi muito importante no processo de modernização da economia salineira, tendo em vista que a partir dele foram construídas novas estruturas que ampliaram a capacidade de estocagem do sal. Atualmente o Rio Grande do Norte produz mais de 80% de todo o sal marinho brasileiro.

Aliado à modernização da indústria salineira, o sal tem-se apresentado como um produto cuja demanda aumenta constantemente graças à sua utilização nas indústrias química, farmacêutica e têxtil, além de ser consumido como produto alimentício doméstico e animal, e nos frigoríficos.

A exploração do petróleo e do gás natural também faz parte do conjunto de atividades modernas que se tem destacado no Rio Grande do Norte. Essa atividade teve início em 1976, a partir da exploração marítima do petróleo no município de Macau e, posteriormente, da exploração do produto em terra nos municípios de Mossoró, Alto do Rodrigues, Guamaré, Pendências, Governador Dix-Sept Rosado e Upanema. Atualmente o Rio Grande do Norte é o segundo estado brasileiro em produção de petróleo²⁷ e o terceiro em gás natural²⁸, apresentando uma forte tendência de crescimento. Segundo dados da Petrobras, publicados pela Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Norte, o crescimento da produção de petróleo no período de 1988 a 1992 ficou em torno de 27%. Esse crescimento é um reflexo da evolução da produção em terra que, segundo o mesmo documento, cresceu em torno de 49% no mesmo período. O mesmo fato vem também acontecendo com a produção de gás natural.

O setor terciário do Rio Grande do Norte tem apresentado um crescimento significativo na última década. Nesse crescimento tem merecido destaque especial o aumento dos serviços privados ligados à saúde, à educação e à atividade turística. O turismo, particularmente, tem-se apresentado como um dos setores da economia que mais tem crescido, no curso dos últimos 20 anos. O mais importante atrativo para o consumo turístico do estado tem sido a grande faixa litorânea²⁹, muito embora, outros elementos como as áreas históricas, as estações hidrominerais, as lagoas e as áreas serranas, também tenham servido de atração.

Percebendo a importância que a atividade turística pode representar, como fonte de emprego e de renda, o Governo Estadual tem dispensado nos últimos tempos uma atenção especial para com o setor. Nesse sentido, ocorreu nas últimas décadas a implementação do Plano de Desenvolvimento do Litoral.

²⁷ O RN produz um total de 4.391.000 m³ de petróleo por ano. Esse número significa 11,4% da produção brasileira.

²⁸ A produção anual no estado equivale a 758.146.000 m³ por ano. O que representa 9,9% da produção brasileira.

²⁹ A área litorânea do RN é de 410 km.

Por esse Plano empreendeu-se uma série de obras objetivando a consolidação do pólo turístico de Natal, por meio de uma utilização racional dos recursos naturais. Entre essas obras destacam-se: a construção da BR 101 (com recursos dos governos federal e estadual) no trecho Natal/Touros; a busca de soluções para a reestruturação da via costeira; a implementação do Projeto Rota do Sol³⁰, que tem por preocupação central a exploração das potencialidades turísticas no espaço compreendido entre Touros e Baía Formosa, o que possibilitará a ligação entre o litoral norte e sul. O Projeto Rota do Sol já está parcialmente realizado, tendo em vista a conclusão dos trabalhos no litoral sul, área considerada de maior fluxo turístico durante o período do veraneio.

A atividade turística teve um expressivo crescimento no estado de forma que, na atualidade, é uma das atividades mais importantes do estado justificando a preocupação do poder público, assim como das empresas privadas, em criar condições para que essa atividade possa se expandir cada vez mais.

Porém não podemos esquecer que o turismo norte-rio-grandense está atrelado, diretamente, aos aspectos naturais, sendo imprescindível a sua preservação. O turismo envolve principalmente o consumo do espaço e este é socialmente produzido. Por isso, a preocupação central deve ser com relação ao conjunto da sociedade, e não somente com um setor desta. Entendemos ser esta a melhor forma, não só de ampliar o turismo, mas, e principalmente, de conservá-lo.

São essas as atividades que dão ao estado do Rio Grande do Norte a condição de estado nordestino de maior crescimento econômico na última década. Por outro lado, são também aquelas que têm assumido o processo de construção do território, que podemos entendê-lo como produto das relações que se estabelecem entre os homens e entre estes e a natureza.

Do ponto de vista social a situação do estado também não é homogênea, tendo em vista a diversidade dos índices entre as cidades. A realidade econômica e social diferenciada de cada município pode ser ratificada na observação do ICMS arrecadado no estado. Os

³⁰ Entre outras coisas o Projeto Rota do Sol prevê a preservação do quadro natural, o aumento de oferta

dados da arrecadação do ICMS demonstram que a produção de riqueza no estado está concentrada nos grandes municípios. A *Tabela 2* permite uma visualização desses índices:

Localidade	ICMS arrecadado (valores em Reais)	Porcentual em relação ao estado
Natal	39.212.083	41,11%
Mossoró	18.613.664	19,51%
Caicó	1.513.670	1,58%

Fonte para elaboração da tabela: Anuário Estatístico do Rio Grande do Norte: Idec/1997

Na *Tabela 2* pode-se observar que mais da metade dos impostos arrecadados no estado é proveniente de Natal³¹ e Mossoró. Dos 166 municípios do estado apenas seis³² possuem um ICMS acima de 2% em relação ao total arrecadado no Rio Grande do Norte. Todos os outros municípios contribuem para o ICMS do estado com arrecadações inferiores a 2% do valor total obtido.

O valor do ICMS, entretanto, não pode ser considerado um padrão de desenvolvimento interno do município. Natal, por exemplo, apesar de possuir o maior ICMS do estado convive “harmonicamente” com a maioria da população vivendo com baixos salários. A *Tabela 3* demonstra os dados referentes ao rendimento dos chefes de famílias.

Classe de renda a partir do Salário Mínimo	Valores	
	Absolutos	Porcentuais
Sem rendimento	3.723	2,80%
Até 1 salário mínimo	38.024	28,40%
De 1 a 2 salários mínimos	32.313	24,10%
De 2 a 5 salários mínimos	30.804	23,00%
De 5 a 10 salários mínimos	16.170	12,10%
De 10 a 20 salários mínimos	9.026	6,70%
Mais de 20 salários mínimos	3.932	2,90%
Total	133.994	100,00%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991

de empregos e um maior dinamismo econômico e sociocultural.

³¹ A concentração na arrecadação de impostos fica ainda mais nítida se observamos os tributos arrecadados em Parnamirim (6,78%) e São Gonçalo do Amarante (4,27%), cidades pertencentes à Grande Natal.

³² Natal, Mossoró, Paranamirim, São Gonçalo do Amarante, Areia Branca (devido à produção de sal e o Porto Ilha) e Macau.

Observando-se os dados da *Tabela 3* pode-se constatar que mais de 50% das famílias residentes na cidade ganham no máximo dois salários mínimos mensais, e quase 80% delas ganha no máximo cinco salários mínimos. Isso demonstra que a riqueza produzida na cidade não é partilhada por todos.

Com tais rendimentos, as condições precárias de moradia em Natal têm aumentado substancialmente. Nesse sentido, vemos que, por um lado, o número de favelas na cidade já é bastante significativo. Dados oficiais da prefeitura de Natal indicam que em 1993 existiam na cidade 70 favelas³³; por outro lado, o número de conflitos urbanos na periferia da cidade também tem crescido em razão da formação de uma população sem condições de moradia.

Esses dados econômicos observados em Natal podem ser extrapolados para o conjunto do estado, o que evidencia inúmeras carências da população. Na educação, especificamente, a marca da exclusão ainda é muito forte. Para se ter uma idéia dessa situação pode-se afirmar que nenhum município do estado possui a totalidade de crianças de 7 a 14 anos em sala de aula. Particularmente em Natal, Mossoró, e Caicó, os percentuais de frequência à escola de crianças de 7 a 14 anos são superiores a 90%. Todavia, o número absoluto de crianças fora da escola é bastante elevado. Em Natal são 8.100 crianças sem direito a escola, em Mossoró, 2.992 e em Caicó 794. Esses números ferem a Constituição Brasileira, tendo em vista que esta proclama que a educação é um dever do Estado e um direito da população.

Ao traçarmos breves considerações sobre a atual conjuntura política, econômica e social do Rio Grande do Norte, buscamos apresentar o espaço maior que abrigou a nossa investigação. A partir desse quadro é possível partimos para uma discussão sobre os campos mais específicos que configuram nossa pesquisa: as escolas, o ensino de 5^a a 8^a série e o professor de História.

³³ Segundo Mineiro (1998: 152-3), com base em dados da prefeitura de Natal, a maior parte das favelas da cidade está concentrada na zona Oeste.

2. Escolas públicas e privadas no Rio Grande do Norte: alguns dados quantitativos

O Rio Grande do Norte possui 4.710 estabelecimentos de ensino, da pré-escola ao ensino médio. Desse total seis são federais, 1.081 estaduais, 3.133 municipais e 490 particulares. O conjunto dessas escolas atende a um total de 412.234³⁴ alunos e, particularmente, de 5^a a 8^a série o número de estudantes matriculados no estado é de 238.477. Para uma melhor visualização desses quantitativos foram elaboradas as *Tabelas 4, 5 e 6*. Nestas, considerando os objetivos do nosso trabalho, optamos por nos limitar a apresentar informações sobre os dados educacionais referentes ao Rio Grande do Norte e às três cidades objeto de nossa pesquisa: Natal, Mossoró e Caicó.

Tabela 4: Porcentual de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Norte

Cidade/estado	Total de escolas	Porcentual	Escolas públicas	Porcentual	Escolas privadas	Porcentual
Natal	374	100%	193	51%	181	49%
Mossoró	231		155	67%	76	33%
Caicó	90		73	81%	17	19%
Rio G. do Norte	4.710		4.220	90%	490	10%

Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)

Observando-se os dados da *Tabela 4*, é possível constatar que a grande maioria das escolas existentes no estado pertence à rede pública de ensino. Os números demonstram que das 4.710 escolas apenas 490 não pertencem a qualquer esfera do poder público. Esses dados, sobre a participação do poder público na oferta de escolas, estão detalhados na *Tabela 5*, em que se percebe a parcela de cada instância governamental – União, Governo do Estado e Prefeituras Municipais – na composição dos 4.220 estabelecimentos públicos de ensino existentes no estado.

Tabela 5: Número de estabelecimentos de ensino existentes no Rio Grande do Norte da pré-escola ao ensino médio, em relação à dependência administrativa

Cidade/Estado	Escola estadual	Escola municipal	Escola federal	Escola privada	Número total
Natal	129	61	3	181	374
Mossoró	75	78	2	76	231
Caicó	29	44	0	17	90
R.G. do Norte	1.081	3.133	6	490	4.710

Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)

³⁴ Os dados referentes ao total de alunos matriculados no estado, bem como de cada cidade em particular, podem ser obtidos na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Optamos por trabalhar apenas com os quantitativos referentes ao nível de ensino de 5^a a 8^a série. Nossa opção está relacionada à clientela objeto de nossa investigação.

Ainda analisando-se as *Tabelas 4 e 5*, detecta-se que a grande concentração das escolas privadas está em Natal. A cidade congrega 181 das 490 escolas particulares do estado. Este fato pode ser explicado em virtude de Natal concentrar a maior parte da população do estado (cf. *Tabela 1*) e, além disso, possuir a maior renda *per capita* dentro do Rio Grande do Norte.

Os dados da *Tabela 5* demonstram também que no Rio Grande do Norte, o poder aquisitivo que mantém as escolas privadas está situado, sobretudo, nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, podemos constatar que o número de escolas privadas no conjunto dos municípios de Natal, Mossoró e Caicó, é proporcionalmente alto em relação à totalidade do estado, ou seja, das 490 escolas privadas do estado, 274 estão situadas nesses municípios.

Tabela 6: Número de alunos matriculados no Rio Grande do Norte, em 1998, de 5^a a 8^a série

Cidade/Estado	Rede estadual	Rede municipal	Rede federal	Escola privada	Número total
Natal	41.006	14.007	0	18.471	73.484
Mossoró	12.451	5.921	0	4.255	22.627
Caicó	4.230	160	0	911	5.301
R.G. do Norte	133.821	72.712	228	31.716	238.477

Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)

Estabelecendo-se um confronto entre as *Tabelas 4, 6 e 7* chega-se a conclusão de que o número de escolas privadas é relativamente elevado em relação ao número de escolas públicas (*Tabela 4*). Todavia, observa-se também que o número de alunos de 5^a a 8^a série, matriculados nesses estabelecimentos de ensino, não acompanha essa relação (*Tabela 6 e 7*). Em Natal, particularmente, esse dado chama mais atenção: 49% das escolas da cidade pertencem à rede privada, contudo, o número de alunos de 5^a a 8^a série, que estudam nessas escolas, é de, aproximadamente, 25% dos estudantes matriculados no município (*Tabela 7*). Isso significa que apesar do grande número de escolas privadas, a maioria absoluta da população frequenta a escola pública.

Tabela 7: Porcentual de alunos de 5^a a 8^a série em escolas públicas e privadas

Cidade/Estado	Total de alunos	Porcentual	Alunos em escolas públicas	Porcentual	Alunos em escolas privadas	Porcentual
Natal	73.484	100%	55.013	75%	18.471	25%
Mossoró	22.627		18.372	81%	4.255	19%
Caicó	5.301		4.390	83%	911	17%
R.G.Norte	238.477		206.761	88%	31.716	12%

Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)

A *Tabela 7* nos informa que apenas 12% dos alunos norte-rio-grandenses, de 5^a a 8^a série, estão matriculados em escolas particulares. Esse mesmo dado referente às cidades de Natal, Mossoró e Caicó, corresponde, respectivamente, a 25%, 19% e 17%. Essa informação nos inquieta profundamente, na medida em que a Constituição brasileira garante para toda a população do país o direito ao ensino fundamental público e gratuito.

Analisando, particularmente, a concentração de alunos em escolas privadas, de 5^a a 8^a série, nos municípios norte-rio-grandenses, é possível estabelecer uma relação entre o número de alunos matriculados em escolas privadas e a arrecadação de ICMS no município. Nesse sentido, é possível observar que Natal e Mossoró concentram 60,62% de todo o ICMS arrecadado no estado (*Tabela 2*) e, ao mesmo tempo, possuem 71,64% do total de alunos matriculados, em escolas privadas de 5^a a 8^a série, no Rio Grande do Norte (*Tabela 8*).

Tabela 8: Porcentual de alunos de 5^a a 8^a série matriculados em escolas privadas do Rio Grande do Norte e o porcentual de Natal e Mossoró para a constituição desse número

Localidade	Alunos em escolas privadas	Porcentual de alunos em relação ao estado
Rio Grande do Norte	31.717	100,00%
Natal	18.471	58,23%
Mossoró	4.255	13,41%

Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)

Gostaríamos de manter o mesmo padrão usado, com relação aos alunos e às escolas, e indicar com precisão o número de professores existente no estado. Todavia, essa quantificação é extremamente difícil, em razão da ausência de órgãos que concentrem esses dados. Mesmo assim conseguimos – na Secretaria Estadual de Educação e Cultura – algumas importantes informações que nos permitiram elaborar a *Tabela 6*. Nesta tabela apresentamos um quadro geral dos professores, de 5^a a 8^a série, do Rio Grande do Norte.

Tabela 9: Número de professores de 5^a a 8^a série existente no Rio Grande do Norte

Cidade/Estado	Professores rede estadual	Professores rede municipal	Professor rede privada	Total geral de professores
Natal	1.881	517	1077	3.475
Mossoró	574	270	280	1.124
Caicó	185	21	53	259

R. Grande do Norte	5.149	3.320	2.128	10.597
Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)				

A *Tabela 9* demonstra que Natal, Mossoró e Caicó concentram 4.858 dos 10.597 profissionais da educação, que atuam de 5^a a 8^a série, no Rio Grande do Norte. Isso equivale a um percentual de 42% do conjunto dos docentes. Esse percentual de concentração de professores nesses municípios aumenta, consideravelmente, nos quantitativos referentes às redes estadual e privada de ensino. Nesse sentido, podemos observar que Natal, Mossoró e Caicó possuem 51,25% dos docentes pertencentes à rede estadual de ensino e 66,26% dos docentes que atuam em instituições privadas do Rio Grande do Norte, no mesmo nível de ensino.

Esses dados demonstram que reunindo o número de professores que atuam em Natal, Mossoró e Caicó, teremos quase a metade de todos os docentes existentes no Rio Grande do Norte, em atuação nas escolas públicas e privadas. Todavia, chama-nos atenção, particularmente, o fato de Natal, isoladamente, reunir 32% dos professores, de 5^a a 8^a série, da rede estadual e, aproximadamente, 50% dos profissionais da rede privada.

O fato de Natal concentrar um número maior de professores não provoca grandes diferenciações em relação a Mossoró e a Caicó. O salário dos professores, por exemplo, possui uma variação muito pequena entre Natal e os demais municípios. De forma idêntica percebemos que o poder público e as instituições privadas se diferenciam muito pouco no salário pago aos professores, conforme nos demonstra a *Tabela 10*.

Tabela 10: Salário dos professores, de 5ª a 8ª série, no estado do Rio Grande do Norte³⁵					
Vínculo do professor	Qualificação Exigida	Carga horária de trabalho	Nível na instituição	Tempo de serviço	Salário correspondente
Rede Estadual	Licenciatura Plena. O professor recebe pela formação e não pelo nível que ministra.	30 horas semanais, 25 horas em sala de aula.	CL 5	Início de Carreira	Vencimento: 96,00 Gratificação sala de aula: 139,20 Abono: 55,00 Fundef: 148,00 Salário bruto: 438,93
				Final de Carreira	Vencimento: 148,93 Gratificação sala de aula: 215,95 Abono: 67,55 Fundef: 148,00 Salário bruto: 580,43
Município de Natal	Licenciatura Plena. O professor recebe pela formação e não pelo nível que ministra.	30 horas semanais, 25 horas em sala de aula.	PE 2	Início de carreira	Salário: 436,00
				Final de carreira	Vencimento: 679,00 Anuênio: 169,00 Salário bruto: 849,00
Município de Mossoró	Licenciatura Plena. O professor recebe pela formação e não pelo nível que ministra.	30 horas semanais, 25 horas em sala de aula.	PNS	Início de carreira	Salário: 290,50 Regência: 145,25 Salário bruto: 435,75
				Final de carreira	Salário: 365,32 Regência: 182,66 Salário bruto: 547,98
IMA (Natal)	O salário independe da formação. Existem salários diferenciados do ensino fundamental para o ensino médio. No 3º ano do ensino médio o salário é superior.	O professor recebe pela quantidade de horas que ministra em sala de aula.	Não existem níveis.	O salário é o mesmo, independentemente do tempo de serviço	Valor hora/aula de 5ª a 8ª: 8,02 (o salário mensal é obtido pela quantidade de aulas semanais multiplicadas por cinco semanas, conforme legislação que regulamenta a categoria)
ICC (Natal) CDSL(Mossoró) CDS (Caicó)	O salário independe da formação. Existem salários diferenciados do ensino fundamental para o ensino médio. No 3º ano do ensino médio o salário é bem superior.	O professor recebe pela quantidade de horas que ministra em sala de aula.	Não existem níveis.	O salário é o mesmo, independentemente do tempo de serviço	Valor hora/aula de 5ª a 8ª: 5,10 (o salário mensal é obtido pela quantidade de aulas semanais multiplicadas por cinco semanas, conforme legislação que regulamenta a categoria)
Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (2000); Secretaria de Educação do Município de Mossoró (2000); Setor financeiro das seguintes escolas privadas: IMA, ICC, CDSL, CDS (2000).					

³⁵ Os dados constantes nesta tabela se referem a dezembro de 2000.

Os dados salariais da *Tabela 10* demonstram que nas redes estadual e municipal de Natal o professor possui um contrato de trabalho – que garante aumentos salariais em razão do tempo de serviço e da qualificação profissional – com no máximo 30 horas semanais³⁶, das quais 25 devem ser ministradas em sala de aula. Na rede privada o salário do professor – independentemente de sua qualificação profissional e do tempo de serviço na instituição – é determinado pelo número de aulas ministradas.

Observando-se os dados percebe-se que os valores se diferenciam. Um professor do estado tem seus salários brutos variando entre R\$ 483,93 e R\$ 580,43. A variação salarial do professor do município de Natal fica entre R\$ 436,00 e R\$ 849,00. Um professor que trabalhe na escola privada que melhor paga em Natal – ou seja, R\$ 8,02 por hora/aula, de 5^a a 8^a série, multiplicado por cinco semanas – ganha por 30 horas semanais o salário mensal de R\$ 1.200,30. Todavia, o valor médio pago nas escolas privadas tanto em Natal quanto em Mossoró, é de R\$ 5,10 por hora/aula. Nesse caso um contrato de 30 horas semanais remunera o professor com um salário de R\$ 766,50.

Os dados da *Tabela 10* nos permitem constatar os baixos salários, pagos pelo poder público, aos professores de 5^a a 8^a série. A mesma *Tabela* também nos mostra que nas escolas privadas não existe um plano de carreira, nem há uma remuneração para que o professor possa realizar outras atividades além das realizadas em sala de aula. A partir desses números é possível deduzir que, geralmente, os profissionais da educação buscam mais de um vínculo empregatício como forma de garantir o aumento da renda mensal. Como sabemos essa situação deteriora as condições de trabalho do professor e apresenta-se como um obstáculo à reflexão intelectual sobre o fazer pedagógico e a formação continuada, tal como sugere as análises mais atuais sobre a profissão docente³⁷.

³⁶ É possível ao professor do estado ou do município manter até dois contratos de trabalhos, o que totaliza 60 horas semanais.

³⁷ Entre os autores que argumentam em favor da necessidade da formação continuada do professor e da auto-reflexão permanente sobre sua prática podemos citar Philippe Perrenoud (2000: 155-180). Esse autor aponta que administrar a própria formação continuada é uma das competências exigidas, nos dias de hoje, ao professor. O governo brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação, a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais também vem discursando em favor da formação continuada de professores.

A partir desse quadro apresentado, acerca dos professores norte-rio-grandenses, podemos discutir informações sobre os docentes que se dedicam ao ensino de História. Inicialmente podemos afirmar que a dificuldade para encontrar os dados quantitativos referentes aos professores como um todo persistiu quando procuramos informações sobre os docentes que atuam na disciplina de História. A Secretaria Estadual de Educação, único órgão que se tem preocupado em pesquisar sobre os números quantitativos em relação à educação no estado, só recentemente tem buscado atender a essa necessidade. Para tanto criou um setor destinado especificamente a fornecer dados educacionais ao público. Todavia, as informações coletadas ainda não estão suficientemente trabalhadas e muitos dados específicos – como o número de professores por disciplina – nunca foram totalizados.

Mesmo assim, ainda conseguimos obter informações sobre o número de profissionais que trabalham com a disciplina de História, na rede estadual de ensino, nos municípios de Natal, Mossoró e Caicó. Com base nesses dados construímos a *Tabela 11*, com o intuito de fornecer uma idéia geral sobre o número de professores de História existente no Rio Grande do Norte. Obviamente, como já afirmamos, o número apresentado se restringe aos professores de História que atuam em escolas públicas estaduais.

Tabela 11: <i>Número de professores de História existente na rede estadual de ensino nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó</i>			
Cidade	Número professores de 5 ^a a 8 ^a série	Número de professores do 2 ^o grau	Total de professores
Natal	212	89	301
Mossoró	97	31	128
Caicó	34	14	48
Total nas 3 cidades	343	134	477
Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)			

A *Tabela 12* confronta os dados apresentados pelas *Tabelas 11 e 9*. Nela podemos observar que 11,27% dos professores da rede estadual, de 5^a a 8^a série, de Natal, são profissionais de História. Esse número em Mossoró equivale a 16,84% e em Caicó, a aproximadamente 18%. Por esses dados pode-se perceber que quanto maior o número de professores existentes no município, menor será a quantidade de professores de História. Isso acontece porque nas grandes cidades outras disciplinas (como Educação Artística; Desenho; Francês e Espanhol, além do Inglês tradicionalmente ministrado) são agregadas às grades curriculares. Em contrapartida, nas cidades menores as poucas

opções de professores terminam reduzindo o currículo a Português, Matemática, Geografia, Inglês, Ciências e História. Nesse sentido, vemos em Natal, por exemplo, a disciplina de História tendo uma carga horária de três aulas semanais nas 5^a e 6^a séries e duas aulas nas 7^a e 8^a, enquanto em Caicó essa carga horária aumenta para quatro aulas nas 5^a e 6^a séries e três aulas nas 7^a e 8^a séries.

Tabela 12: Porcentual de professores da rede estadual que atuam com a disciplina de História de 5^a a 8^a série.

cidade	Total de professores de 5 ^a a 8 ^a pertencente à rede estadual no RN	Professores de 5 ^a a 8 ^a série, pertencentes à rede estadual, que trabalham com História	Porcentual de professores da rede estadual que atuam com a disciplina de História de 5 ^a a 8 ^a série
Natal	1.881	212	11,27%
Mossoró	574	97	16,84%
Caicó	185	34	18,00%

Fonte: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (1998)

Postas essas considerações sobre os professores do Rio Grande do Norte, como um todo, e sobre os professores de História, em particular, passemos agora a analisar as semelhanças e diferenças que constituem os profissionais de História nas três cidades investigadas.

3. Os professores de História de Natal, Mossoró e Caicó: diversidades e semelhanças

Uma das primeiras etapas deste trabalho foi a seleção das escolas que participariam do processo de investigação empírica. Nosso pressuposto inicial era que cada unidade escolar possuía um perfil específico – configurado em um projeto pedagógico³⁸ – e que os professores de História poderiam posicionar-se diante da proposta de trabalho da escola. Nessa perspectiva, imaginávamos que ao final de nossa pesquisa seria possível estabelecer uma comparação entre o ensino de História ministrado em diferentes escolas e diferentes cidades, estabelecendo as diversidades e semelhanças existentes entre as unidades escolares.

Inseridos nessa lógica, e procurando apresentar características que identificassem e diferenciavam as práticas desenvolvidas pelo professor de História no Rio Grande do Norte, buscamos selecionar escolas que possivelmente representassem diversidades pedagógicas existentes no estado. Nesse sentido, o trabalho empírico – conforme já mencionamos na introdução, ao discutirmos as opções metodológicas – foi direcionado para três diversidades: escolas públicas e privadas, de diferentes cidades e que atendessem a clientela diversificada. O objetivo era descobrir perfis distintos tanto para as escolas quanto para os professores de História.

A partir do critério de seleção adotado fizemos a escolha das escolas. A *Tabela 13* apresenta um quadro geral das escolas onde foram realizadas as entrevistas coletivas com os professores de História, bem como a vinculação administrativa de cada instituição e o número de professores que participaram dos trabalhos. Nessa *Tabela* estão sintetizados os dados referentes às escolas e ao número de professores entrevistados. Ao apresentarmos a *Tabela 13* estamos situando as escolas investigadas, pela nossa pesquisa, no conjunto das escolas do Rio Grande do Norte. Todavia, é necessário destacar que os dados expostos não têm a pretensão de validar estatisticamente nossa amostra diante do número de escolas do estado.

³⁸ A atual LDB (Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996) determina, em seu artigo 12, que cada escola deve construir o seu projeto pedagógico próprio, com a participação tanto dos profissionais que atuam na

Tabela 13: *Demonstrativo do número de professores entrevistados*

Cidade	Escolas	Público/Privado	Professores entrevistados ³⁹
Natal	Instituto Maria Auxiliadora	Particular	03 (2 F/ 1 M)
	Impacto Colégio e Curso	Particular	03 (2 F/ 1 M)
	Colégio Estadual do Atheneu	Pública	05 (1 F/ 4 M)
	Escola M. Celestino Pimentel	Pública	03 (2 F/ 1 M)
	E. E. União do Povo de Cidade Nova	Pública	03 (2 F/ 1 M)
Mossoró	Colégio Diocesano Santa Luzia	Particular	06 (3 F/ 3 M)
	Instituto Gurilândia	Particular	02 (2 F)
	Escola Estadual Raimundo Gurgel	Pública	02 (2 F)
	E. M. Joaquim da Silveira Borges	Pública	04 (3 F/ 1 M)
Caicó	Colégio Diocesano Seridoense	Particular	02 (2 F)
	Centro Educacional José Augusto	Pública	04 (3 F/ 1 M)
Total	11 escolas	6 públicas 5 particulares	37 professores

No tocante à caracterização dos entrevistados, pode-se afirmar que em todas as escolas investigadas existia um quadro geral muito semelhante. Nas três cidades os entrevistados possuíam idades variando entre 22 e 55 anos, tornando-se assim difícil estabelecer uma tipologia que especificasse as faixas etárias dos grupos. O fato de os professores sobreviverem com os seus salários também se constituía um elemento homogeneizador. Nesse sentido, encontramos apenas três professores que nos declararam possuir outros rendimentos financeiros: duas professoras – uma de Natal e outra de Mossoró – que fizeram questão de ressaltar que viviam com o salário do marido; e um professor – de Caicó – relatou sobreviver graças a sua farmácia e que a educação era apenas um “bico”.

A semelhança observada entre os entrevistados não se restringe à faixa etária e ao salário como fonte exclusiva de renda. Em todas as escolas investigadas, independentemente das cidades, detectamos vários elementos comuns aos professores. Assim sendo, resolvemos apresentar as principais características dos entrevistados, que podem – em razão da nossa amostragem – ser generalizadas para o conjunto de professores do estado. As principais características encontradas foram as seguintes:

(a) A grande maioria dos professores possui a Licenciatura em História:

escola quanto da comunidade por ela atendida. Partindo desse referencial, esperávamos poder encontrar em cada escola investigada uma proposta de ação a ser seguida.

³⁹ M: número de professores; F: Número de professoras.

Com base nos dados coletados é possível perceber que, no tocante à qualificação profissional, as escolas investigadas admitem em seus quadros professores de História com diferentes habilitações. Nesse sentido, não se constitui um requisito obrigatório para ensinar a disciplina possuir a graduação específica na área. Contudo, constatou-se que a maioria dos investigados é licenciada em História.

Essa informação põe em dúvida a afirmativa, comum de ser escutada, de que um dos problemas do ensino de História é a ausência de habilitação do professor. Nesse sentido, as *Tabelas 14, 15 e 16* sintetizam os dados – referentes, respectivamente, às cidades de Natal, Mossoró e Caicó – sobre a habilitação dos professores investigados. Analisando-as, é possível perceber, por um lado, que a qualificação dos profissionais nas três cidades é muito semelhante; e por outro, a forte presença de professores licenciados em História.

Tabela 14: *Demonstrativo da qualificação dos professores de História entrevistados em Natal*

Professores que participaram das entrevistas coletivas em Natal	Número de professores	Cursos concluídos ou em andamento (exceto História)	Instituição formadora
Licenciados em História	13	-	UFRN/ Natal
Graduados em outros cursos	03	Ciências Sociais:2 professores Geografia:.....1 professor	
Estudante de Graduação	01	Engenharia Civil	UNP/Natal
Total de professores entrevistados em Natal			17

Tabela 15: *Demonstrativo da qualificação dos professores de História entrevistados em Mossoró*

Professores que participaram das entrevistas coletivas em Mossoró	Número de professores	Cursos concluídos (exceto História)	Instituição formadora
Graduados em História	9	-	UERN / Mossoró
Graduados em outros cursos	5	Ciências Sociais:2 professores Pedagogia:1 professor Direito:1 professor Serviço Social:1 professor	
Total de professores entrevistados em Mossoró			14

Tabela 16: *Demonstrativo da qualificação dos professores de História entrevistados em Caicó*

Professores que participaram das entrevistas coletivas em Caicó	Número de professores	Cursos concluídos (exceto História)	Instituição formadora
Graduados em História	5	-	UFRN / Caicó
Graduados em outros cursos	1	Geografia: 1 professor	
Total de professores entrevistados em Caicó			06

Para reforçar a idéia de que os professores possuem em sua maioria a graduação em História, foram elaborados os *Gráficos 1, 2, e 3*, em que podem visualizar os

respectivos percentuais relativos à habilitação dos docentes entrevistados, nas cidades objeto da investigação.

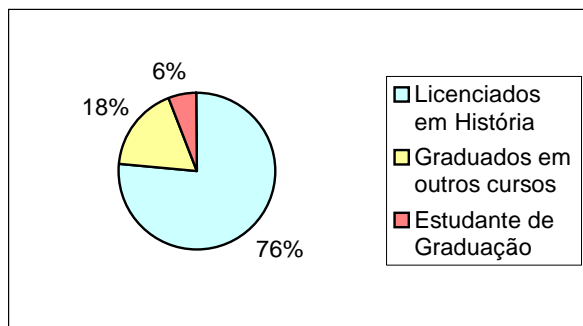


Gráfico 1: Distribuição percentual dos professores, entrevistados de Natal, com relação a qualificação profissional

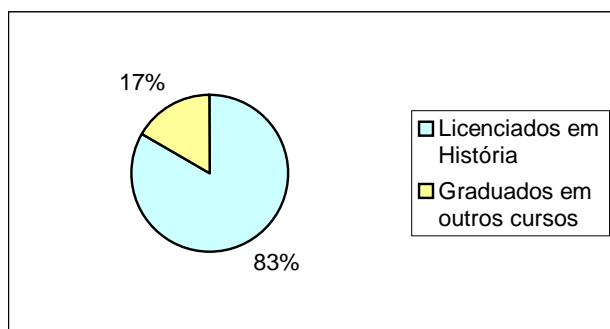


Gráfico 2: Distribuição percentual dos professores, entrevistados em Mossoró, com relação a habilitação profissional

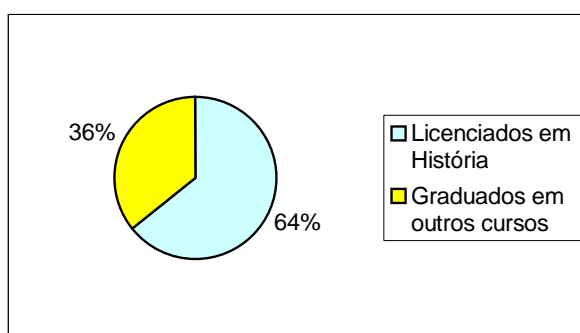


Gráfico 3: Distribuição percentual dos professores, entrevistados em Caicó, com relação a habilitação profissional

O *Gráfico 4* sintetiza as informações sobre a formação inicial dos docentes no conjunto das cidades de Natal, Mossoró e Caicó, que haviam sido apresentadas particularmente nos *Gráficos 1, 2 e 3*.

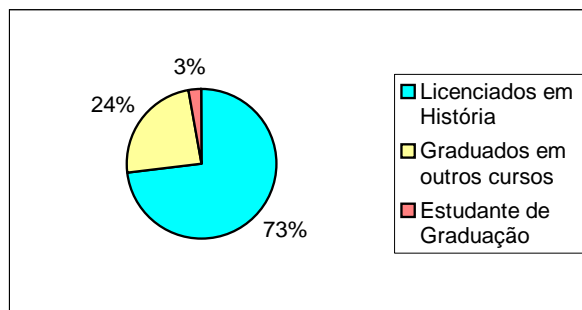


Gráfico 4: Distribuição percentual dos professores, entrevistados em Natal, Mossoró e Caicó, com relação a habilitação profissional.

Os dados acima apresentados permitem inferir que o mercado de trabalho da disciplina no Rio Grande do Norte está ocupado, principalmente, por professores licenciados em História.

(b) Os não-portadores do título de licenciado em História possuem quase todos outra graduação:

No conjunto entrevistado foi encontrado apenas um caso de professor que ainda estava cursando a graduação, conforme pode ser observado pelos números absolutos apresentados na *Tabela 14* e pelos dados percentuais expostos nos *Gráficos 1 e 4*. Tratava-se de um professor que havia conseguido, graças a “favores políticos”, um contrato temporário de trabalho no município de Natal, para substituir a titular da disciplina que estava de licença. Esse também é o único caso de profissional pertencente a uma área diversa das Ciências Humanas, tendo em vista que este é aluno de Engenharia Civil.

Tomando por base esses dados é possível afirmar que, apesar de não existir uma regulamentação nas escolas sobre quem deve ensinar História, as unidades de ensino não têm em seus quadros, como professores da disciplina, nem estudantes de graduação, nem profissionais provenientes de áreas distintas das Ciências Humanas. A maioria dos

professores não habilitados em História possui Licenciatura Plena em cursos afins, como Ciências Sociais ou Geografia, conforme pode ser visto nas *Tabelas 14, 15, 16* e nos *Gráficos 1, 2, 3, e 4*. Esse dado nos permite afirmar que a disciplina de História, no estado, nos casos em que não é ministrada por um habilitado na área específica, também não é ministrada por um professor leigo, como já ocorreu em outros momentos.

(c) Os professores fizeram graduação em universidades públicas, situadas na mesma cidade onde trabalham:

Todos os professores graduados, independentemente do curso realizado, são provenientes de universidades públicas existentes nas cidades onde trabalham atualmente. Verificou-se entre os entrevistados que apenas um professor não tinha formação em universidade pública; tratava-se de um estudante de Engenharia Civil, na época aluno da UNP/Natal. Esse caso é uma exceção, mas é importante destacar que se trata de um profissional temporário.

Considerando que todos os professores licenciados em História cursaram sua graduação na mesma cidade onde trabalham, pode-se afirmar que qualquer estudo sobre o profissional de História no estado deverá ser precedido por uma análise sobre os cursos e a formação que os qualifica.

(d) A maioria dos professores concluiu seu curso de História entre as décadas de 1980 e 90:

Nas diferentes escolas investigadas há professores formados em momentos diversos, podendo-se assim deduzir que eles, como profissionais, possuem tempos de experiências diferentes. O *Gráfico 5* demonstra a distribuição dos entrevistados por ano de conclusão do curso de História.

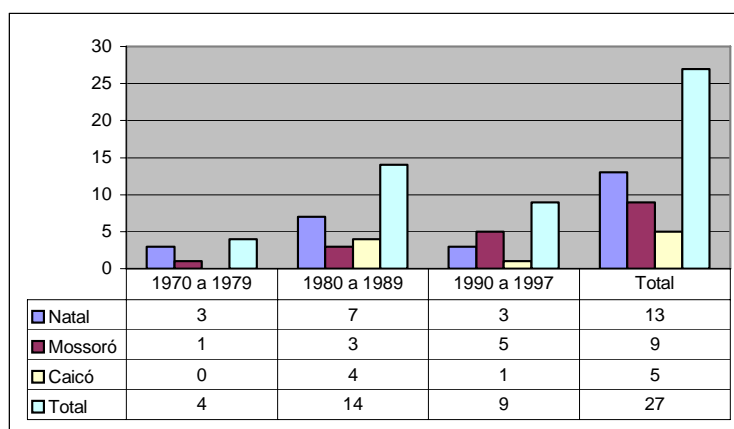


Gráfico 5: Distribuição dos entrevistados, graduados em História, por período de conclusão do curso

Analisando o *Gráfico 5* é possível afirmar que a maioria dos entrevistados, nas três cidades, terminou o curso de História entre 1980 e 1997. Isso indica que numa mesma escola existem profissionais de diferentes idades e possivelmente com diversas experiências de trabalho.

O *Gráfico 6* mostra o ano de conclusão do curso superior dos profissionais que não concluíram o curso de História.

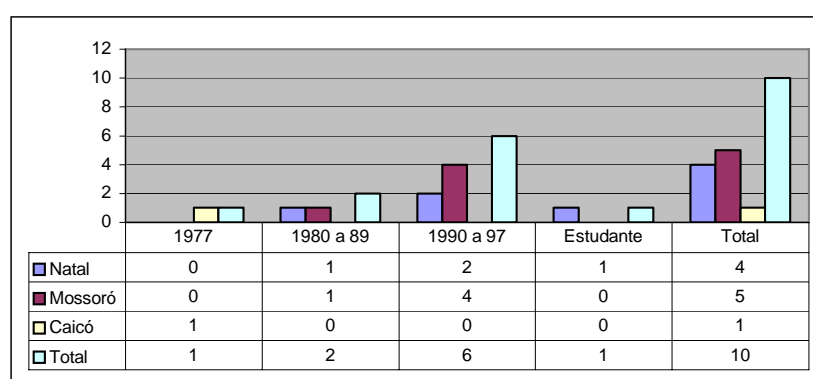


Gráfico 6: Distribuição dos entrevistados, não graduados em História, por período de conclusão do curso

Ao observar o *Gráfico 6* é possível chegar a conclusões semelhantes às obtidas no *Gráfico 5*, ou seja, nas escolas existem professores não graduados em História que concluíram o curso recentemente e professores com muito tempo de formado.

(e) Há uma predominância de mulheres ensinando a disciplina, mas em Natal há um equilíbrio no número de homens e mulheres:

Analisando o *Gráfico 7* é possível perceber que no conjunto das cidades investigadas o número de mulheres entrevistadas é superior ao de homens. Todavia, é interessante observar que em Natal o número de mulheres e de homens é praticamente equiparado, enquanto em Mossoró e Caicó há uma forte concentração de mulheres no exercício da profissão.

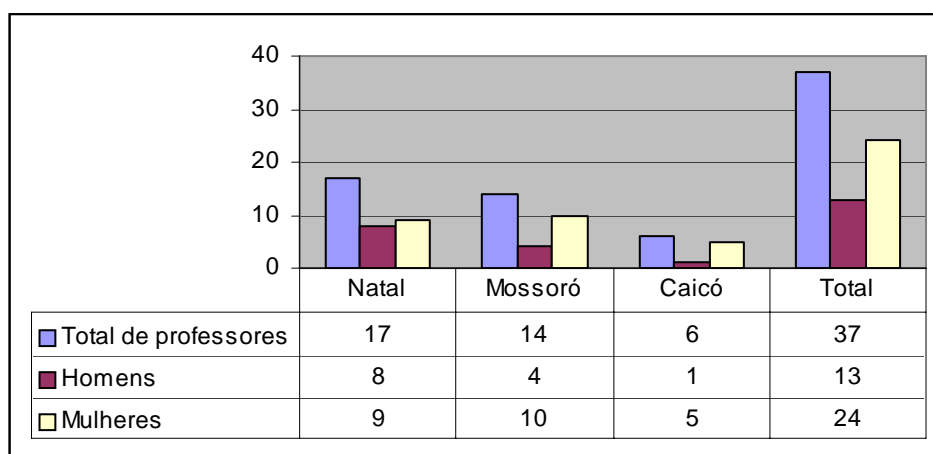


Gráfico 7: Distribuição dos professores entrevistados por sexo

(f) A maioria dos graduados em História desejava ter feito outro curso de graduação:

O *Gráfico 8* demonstra que entre os 27 professores licenciados em História, apenas cinco docentes desejavam realmente ingressar nesse curso. A maioria absoluta do grupo de depoentes – 18 profissionais – afirmou que gostaria de ter realizado outra graduação. Esses dados, por um lado, indicam uma preocupação, na medida em que grande parte dos profissionais não tinha a intenção de graduar-se na titulação obtida. Contudo, por outro lado, podemos perceber que a disciplina de História desperta o interesse – ainda

que de uma pequena parcela – de alunos que vêm do ensino médio, mesmo não sendo uma profissão que garante perspectivas de status social ou de altos rendimentos financeiros.

Outro dado obtido no *Gráfico 8* se refere aos profissionais que procuraram na universidade o caminho para o magistério. Nessa situação encontramos dois professores que afirmaram ter optado por História porque desejavam ensinar, mas poderiam ter escolhido outra licenciatura. Note-se bem que, nesse caso, a opção é pelo ensino, História é o meio para se atingir o objetivo: ser professor. Esse é um dado interessante visto que na sociedade brasileira atual a função de professor é profundamente desvalorizada e mesmo assim encontramos pessoas que apresentam o desejo explícito de abraçar a profissão.

Outra informação, também explicitada no *Gráfico 8*, se refere aos profissionais que já possuíam um curso superior, mas mesmo assim resolveram cursar História. Nessa situação encontramos dois professores que inicialmente fizeram outra graduação e depois retornaram à universidade para licenciar-se em História, revelando uma identificação particular do sujeito com o curso.

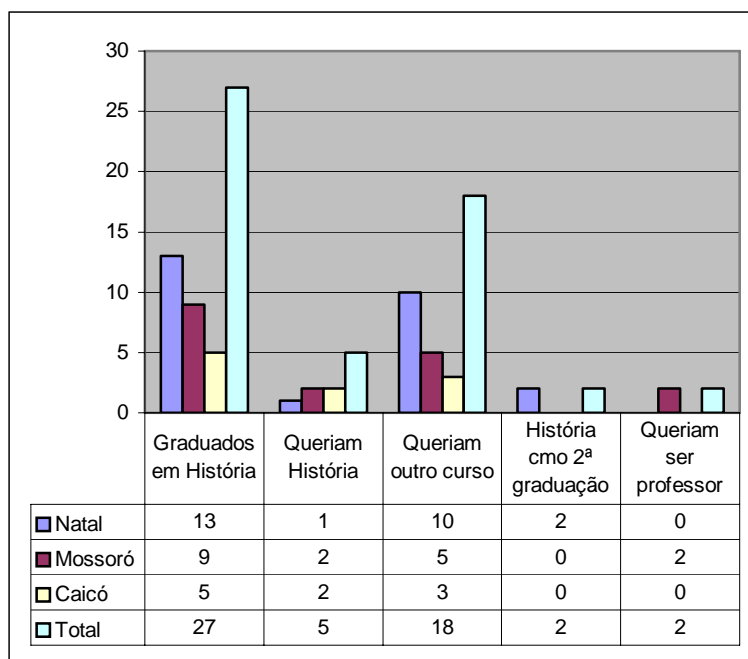


Gráfico 8: Opção inicial dos professores, graduados em História

O alto número de professores que tinha o interesse inicial de cursar uma graduação diferente de História estimula que explicitemos melhor os caminhos que os professores a princípio gostariam de ter trilhado. O *Gráfico 9* apresenta as opções desejadas pelos docentes que não queriam ter cursado História. Vimos no *Gráfico 8* que em Natal, Mossoró e Caicó vários dos entrevistados chegam à História por não terem conseguido atingir a meta inicial.

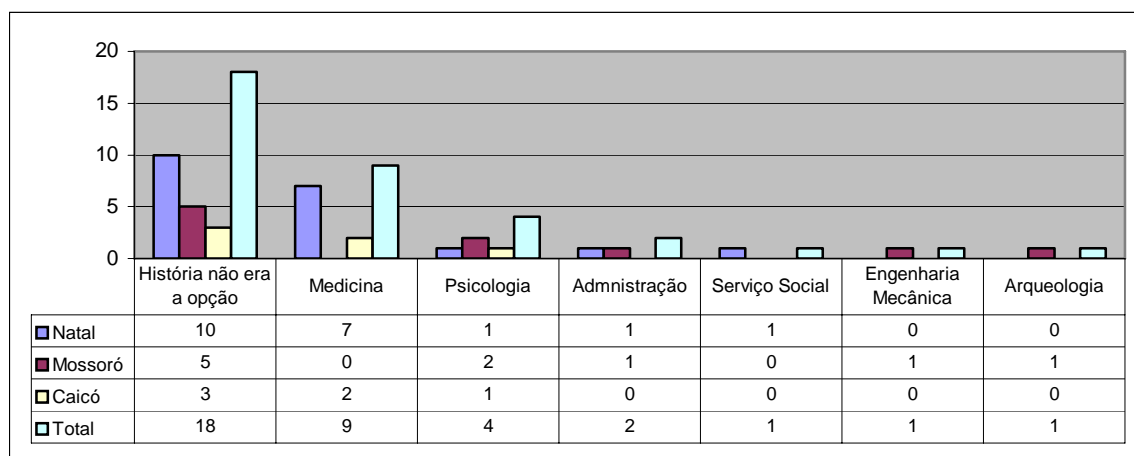


Gráfico 9: Graduações que os licenciados em História de Natal, Mossoró e Caicó, gostariam de ter realizado.

No *Gráfico 9* é possível ver as opções primeiras dos professores. Observe-se que os 18 profissionais que não queriam cursar História pretendiam fazer diferentes cursos. Chama a atenção, particularmente, o interesse de vários depoentes por medicina e a ausência de interesse por cursos na área educacional ou de disciplinas relacionadas.

Essas seis características aqui apresentadas permitem delinear um perfil do profissional de História que participou das entrevistas coletivas. A partir desse quadro é possível perceber que existe uma semelhança muito forte entre os entrevistados de Natal, Mossoró e Caicó, o que nos possibilita afirmar que é bastante difícil delinear um perfil profissional que diferencie professores de determinada escola ou de determinada cidade.

Pode-se afirmar que a nossa investigação demonstrou que a individualidade – e não propostas coletivas de trabalho – é, sem dúvida alguma, o grande traço profissional entre os professores. Observando-se o nível de qualificação profissional, as razões que levaram o professor a trabalhar com História, e as práticas de trabalho desenvolvidas em sala de aula, pode-se perceber que independentemente do seu local de atuação – rede

pública ou privada, capital ou interior, escola central ou periférica –, tal profissional pode ser caracterizado como pertencente a um conjunto extremamente semelhante.

Considerando que as investigações foram realizadas em diferentes espaços e clientelas do estado, pode-se a partir das informações coletadas chegar a conclusões generalizantes para o Rio Grande do Norte como um todo. A homogeneidade dos entrevistados e a representatividade da amostra nos permite estabelecer um perfil geral para os professores investigados. A nosso ver, esse perfil pode ser o ponto de partida para caracterizar o professor de História no Rio Grande do Norte.

Nas escolas trabalhadas, independentemente da cidade, foi possível perceber a inexistência de propostas pedagógicas. De forma idêntica, detectamos que os professores de História não apresentam perfis que lhes identifiquem com a escola em que trabalham ou com a cidade em que habitam.

Postas essas considerações buscamos deixar evidente que não existem perfis diferenciadores entre profissionais de História que atuam em determinadas escolas ou cidades. Em linhas gerais, podemos afirmar que os professores entrevistados possuem as seguintes características: a grande maioria é licenciada em História; os não-graduados em História possuem, quase todos, outra graduação em cursos afins; em geral possuem experiências diversas no ensino, tendo em vista que existem profissionais que concluíram seus cursos em diferentes épocas; a graduação foi concluída em universidades públicas situadas nas mesmas cidades onde trabalham atualmente; há uma predominância de mulheres ensinando a disciplina; e, finalmente, a maioria dos profissionais desejava inicialmente cursar uma graduação diferente de História.

4. História como opção profissional⁴⁰

Foi apresentado no tópico anterior, com base nas informações obtidas dos entrevistados, um perfil generalizador do professor de História no Rio Grande do Norte. Entretanto, os depoimentos apresentaram aspectos que não podem ser percebidos apenas nos números que caracterizam o perfil desse profissional. Isso porque as informações quantitativas são insuficientes para caracterizar o profissional que está em sala de aula.

Nesse sentido, no decorrer da auto-apresentação dos professores, como parte integrante do método de entrevista realizada, foram registradas muitas informações importantes sobre a opção profissional de cada um deles. Nesse processo foi possível perceber que muitos professores passaram a pensar suas concepções e práticas a partir daquele momento. As entrevistas forneceram dados e possibilitaram interpretações, mas contribuíram também para que cada professor pudesse refletir sobre diferentes aspectos que influenciaram na sua formação.

Todo professor, individualmente, criava seu próprio estilo de narrativa, mas todos eles tentaram responder a uma questão comum: Por que sou professor de História? A intrigante questão, que serviu de auto-reflexão para muitos dos entrevistados, deixou evidente, como já demonstrado no tópico anterior, que optar pelo ensino e por História não é, na maioria dos casos, uma decisão que inclui os sonhos de uma realização profissional. As circunstâncias da vida os obrigaram a assumir funções que inicialmente não lhe despertavam interesse.

A maioria dos entrevistados chegou ao curso de História como forma de ingressar na universidade, antes, porém, havia feito outras tentativas sem sucesso de ingresso em outros cursos. Os alunos que conseguem ingressar no curso de História possuem, em geral, médias baixas de aprovação nos exames vestibulares⁴¹. Foi esse o motivo que favoreceu a opção por História segundo a maioria dos entrevistados.

⁴⁰ Os depoimentos dos professores estão identificados pela sigla da escola acrescida da numeração das páginas existentes nas transcrições das entrevistas.

⁴¹ Segundo dados da Comperve-UFRN, as licenciaturas possuem as médias mais baixas do vestibular.

Outra informação significativa registrada na auto-apresentação dos professores foi a de que também não possuíam interesse inicial em tornarem-se professores. A maioria dos entrevistados afirmou que primeiro cursou História e só depois se tornou professor. Há poucos casos de entrevistados que chegaram à História porque queriam ser professores. Para muitos dos entrevistados o curso de História e o ensino não estavam nos planos e certamente a situação de desprestígio presente na carreira de docente favoreceu essa situação.

Pelo exposto é possível perceber que as respostas obtidas para a questão – Por que sou professor de História? – são diferenciadas. A opção por História está vinculada a vida de cada um, o que leva a uma diversidade de motivos. De modo geral, pelas respostas dos entrevistados percebe-se que eles gostaram do curso e, por isso, tornaram-se professores.

Tabela 17: *Motivos apresentados pelos professores que não tinham a intenção de cursar História para se submeterem ao vestibular para o referido curso*

Motivo para cursar História	Justificativa do motivo	Quantidade de professores que justificaram os motivos
Após uma ou mais tentativas de aprovação no vestibular para o curso desejado, decidiram mudar de opção. A escolha por História ocorreu em virtude da baixa nota necessária para ingressar no curso.	Dificuldades financeiras não permitiram estudar em boas escolas, nem fazer cursinho para o vestibular;	9 professores
	Nunca estudavam o suficiente. Estavam sempre envolvidos com divertimentos ou não conseguiam concentrar-se para estudar.	2 professores
Na cidade onde residiam não havia o curso desejado.	A universidade existente na cidade onde residiam não fornecia o curso desejado. Dificuldades diversas impediam que fosse estudar em outra cidade.	6 professores
Muito jovem montou um comércio e não tinha mais condições de estudar para fazer um bom curso.	Procurou o curso de História porque sabia que não conseguiria levar adiante um curso mais “puxado”. Tinha certeza de que História era um curso mais “leve”.	1 professor

Observando a *Tabela 17* é possível afirmar que o principal motivo apresentado pelos professores para ingressarem no curso de História foi a não-aprovação em vestibular para o curso que desejavam. Nesse caso, os professores optaram por História porque o

curso exigiria notas baixas para a obtenção da aprovação. Duas razões são apresentadas como obstáculos que impediram a aprovação no curso desejado: uma das argumentações – construídas por poucos professores – é a de que nunca se dedicaram suficientemente aos estudos e, por isso mesmo, não obtiveram aprovação no vestibular para o curso almejado. A outra razão – exposta pela grande maioria dos depoentes – diz respeito às dificuldades financeiras, pois estas impediam que, durante o período de estudante, esses depoentes ingressassem em um cursinho pré-vestibular. Nessa situação os professores deixavam evidente que haviam estudado em escola pública e, sendo assim, não possuíam uma formação capaz de levá-los a um curso que exigisse notas altas para aprovação. Para superar essa deficiência uma alternativa seria o cursinho, contudo as condições econômicas familiares eram um empecilho a essa preparação. Pela idéia apresentada o ensino privado é o caminho para o ingresso nos cursos com médias mais elevadas da universidade, ou seja, os depoentes não acreditam que estudar exclusivamente em escola pública possibilite o ingresso nas opções de graduações mais difíceis.

Outra parte dos entrevistados afirmou que foi conduzida a optar por História porque na cidade onde moravam não existia o curso desejado. Nesse caso, encontram-se sobretudo os profissionais das cidades de Mossoró e Caicó, locais onde as ofertas de curso superior são bem limitadas em relação a Natal e a outras capitais do Nordeste.

Encontramos ainda um professor que afirmou ter cursado História porque se tornou comerciante e precisaria encontrar um curso possível de ser conciliado com as atividades comerciais. Assim a escolha por História veio para suprir a necessidade de um curso “mais leve”, que permitisse a conjugação entre curso superior e comércio.

Vimos na *Tabela 17* os motivos que levaram os professores a ingressar em História, mesmo sem ser esse o desejo inicial. Na *Tabela 18* estão apresentadas as razões que levaram os professores a concluir o referido curso.

Tabela 18: *Demonstrativo dos motivos que levaram os professores de Natal, Mossoró e Caicó – ingressantes em História sem ser o curso desejado – a concluir a graduação em História*

Motivo para concluir História	Explicação do motivo	Quantidades de professores que justificaram o motivo
Desejo de morar em Natal	Era do interior, queria morar em Natal, mas sua família só o manteria na cidade se estivesse cursando um curso superior. Durante o curso concluiu que História seria realmente a maneira mais fácil de concretizar seu desejo.	1 professor
Visão geral fornecida pelo curso	Descobriu, durante as aulas, que o curso de História deixa o aluno com uma visão geral acerca das questões sociais e culturais, vividas pela humanidade, desde a Antigüidade até hoje.	6 professores
Militância política	Encontrou no curso de História subsídios para sua militância política.	1 professor
Disciplinas e bibliografias	Durante o curso se envolveu com as disciplinas e os textos. Terminou achando interessante o fazer do historiador.	5 professores
Vocação foi despertada	Como aluna de História foi percebendo que tinha vocação para o ensino. As aulas do curso foram aos poucos despertando para uma vocação: ser professora. Vocação essa que estava latente desde criança.	4 professoras
Facilidade para fazer o curso	O curso de História não exige muito, dá para ser feito sem muito esforço. Para quem trabalha e não pode estudar é o curso ideal.	1 professor

Analisando a *Tabela 18* podemos observar que as duas principais razões apresentadas pelos professores – que não queriam inicialmente cursar História – para permanecer no curso foram as seguintes: a visão geral fornecida pela graduação, descoberta durante o desenvolvimento das aulas; e o envolvimento com as disciplinas e bibliografias sugeridas. Essas razões demonstram que o curso de História nas universidades oferecem informações sobre o mundo – apresentadas nas bibliografias sugeridas e nas disciplinas ministradas – consideradas pelos professores muito importantes e que os fazem permanecer no curso, o que evidencia qualidade encontrada pelos depoentes no curso de História.

Outros professores afirmaram que permaneceram no curso porque durante as aulas foram descobrindo a vocação para a docência. Isso demonstra que apesar das possíveis críticas ao curso, existem conteúdos importantes sobre o ensino a ponto de estabelecerem uma identificação do aluno com o magistério.

Encontramos um professor que, historiando sua vida pessoal, afirmou morar no interior do estado, mas desejava fixar-se em Natal. Sua família só garantiria seu sustento na capital caso cursasse faculdade. Como não era um bom aluno optou por se submeter ao vestibular de História, tendo em vista que era mais fácil de ingressar. Assim foi aprovado e permaneceu até o final do curso morando em Natal.

Outro professor afirmou ter concluído História por ter encontrado no curso elementos teóricos que favoreceram sua militância política em partidos de esquerda. Esse dado reforça nossa interpretação de que as graduações em História no Rio Grande do Norte são, no mínimo, uma importante fonte de conhecimento para seus estudantes.

Para finalizar as razões apresentadas pelos professores para concluir História, podemos citar o único caso de um professor que afirmou ter terminado História pela facilidade oferecida pelo curso para cumprir as disciplinas. É a idéia de um curso com baixo nível de exigência.

Pelos motivos expostos é fácil constatar que diferentes estímulos fizeram os profissionais – antes interessados em outros cursos – concluírem História. Vimos que as razões mais comuns, surgidas nos depoimentos dos entrevistados, terminam por evidenciar que existe nitidamente um conteúdo ministrado no conjunto das disciplinas das graduações em História. Resta-nos, entretanto, perceber se esse conteúdo se coaduna com os objetivos da disciplina escolar ministrada no ensino fundamental e no ensino médio.

Capítulo 2

Formação de professores de História

O objetivo deste capítulo é compreender o processo de formação dos professores de História no Rio Grande do Norte. No primeiro capítulo ficou constatado que os professores entrevistados realizaram seus cursos de graduação nas mesmas cidades onde trabalham atualmente e que a grande maioria possui o curso de Licenciatura Plena em História. Considerando que os professores estudaram nas universidades existentes no estado, este segundo capítulo, dividido em cinco tópicos, apresenta e analisa os cursos de formação inicial dos professores de História.

Os problemas dos cursos de graduação foram identificados com base nos depoimentos colhidos nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó. Procuramos estabelecer a relação, encontrada pelos professores, entre a formação proporcionada pela universidade e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Em seguida, situamos os cursos superiores de formação docente em História, no Rio Grande do Norte, visando identificar mudanças e permanências nesse processo de formação a partir da origem do curso no estado. Para estabelecer essa trajetória dos cursos utilizamos as seguintes fontes: artigos de revista publicada pela UFRN; transcrição de depoimentos das aulas inaugurais dos cursos; relatório do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), produzido pelo Departamento de História da UFRN; Informativo sobre os cursos da UERN; Catálogo dos cursos da UERN; legislação da UERN e diários de classe das primeiras turmas da UERN.

No tópico seguinte apresentamos o funcionamento atual dos cursos de História no Rio Grande do Norte. É importante ressaltar que esse tópico foi elaborado a partir de um questionário informativo (cf. Anexo 5), gentilmente respondido pelos Departamentos de História da UFRN, da UERN e da UNP. Ao realizar a análise do atual funcionamento desses cursos, acrescentamos uma discussão acerca da produção de pesquisas nos Departamentos de História. Isso porque, considerando os objetivos centrais da nossa investigação, bem como o seu recorte sobre os problemas identitários e as relações entre

pesquisa e ensino, buscamos, na análise dos cursos de História das universidades norteamericanas informações sobre as principais temáticas de investigações existentes.

Finalmente, apresentamos as disciplinas dedicadas aos estudos da educação, presentes na grade curricular dos cursos de Licenciatura em História, procurando analisar particularmente a disciplina Prática de Ensino de História. Servirão como fonte para a análise da *Prática de Ensino* os programas de disciplina e as grades curriculares dos cursos de História.

1. Os cursos de História na visão dos professores

Tardif e Raymond (1999: 28-31), estudando práticas profissionais de professores canadenses, chegaram à conclusão de que no início da carreira os docentes atravessam uma fase crítica, na qual – diante da experiência prática – põem “em xeque” suas certezas e julgam sua formação universitária. Os professores investigados pelos autores demonstraram, em seus depoimentos, que muita coisa da profissão se aprende no próprio trabalho. Durante a fase de coleta de dados muitos docentes afirmaram que, ao deparar com a prática profissional, sentiram-se mal preparados para enfrentar dificuldades, que surgem durante o exercício do magistério, como despertar o interesse dos alunos pelas aulas e a elevada carga horária de trabalho a que são submetidos.

Tardif e Raymond mostram, como produto de suas investigações, as mudanças que são operadas no professor ao longo de sua prática profissional. Na interpretação desses autores, os docentes, em geral, apresentam seu primeiro conflito com a profissão quando percebem que não estão preparados para exercer o magistério. Todavia, os pesquisadores perceberam também que aos poucos os docentes superam essa crise inicial e encontram os caminhos que permitem um domínio maior da profissão, tanto no que se refere ao seu bem-estar pessoal quanto ao do aluno.

Para realizar suas interpretações sobre as práticas dos professores, Tardif e Raymond, utilizaram-se de outros estudos empíricos igualmente dedicados à compreensão do fazer docente. Entre tais estudos, os autores citam o trabalho de Lessard e Tardif, que também têm como objeto de investigação professores canadenses. Em linhas gerais, segundo Tardif e Raymond, os estudos de Lessard e Tardif demonstram a clivagem entre a formação inicial e a prática docente. Nesses estudos os aspectos que configuram essa clivagem estão relacionados à ausência, durante a formação inicial, de uma base que permita ao futuro professor preparar-se para os problemas que surgirão. Os problemas encontrados pelos professores, descritos por Lessard e Tardif, referem-se basicamente a duas questões: o relacionamento a ser estabelecido com os alunos e as relações de trabalho.

Na nossa investigação com professores de História, também encontramos clivagens entre a formação inicial e o fazer profissional. Entretanto, a natureza dos problemas que

configuram essa clivagem, entre os professores norte-rio-grandenses que entrevistamos, não se limita aos constatados por Lessard e Tardif, ou seja, as relações de trabalho e as dificuldades para despertar o interesse do aluno. Para os nossos entrevistados, a discrepância ensino fundamental e médio/ensino superior, concentra-se, sobretudo, nas questões relacionadas aos conteúdos escolares. Em geral, foi possível detectar que o professor de 5^a a 8^a série não consegue estabelecer uma nítida relação entre o conhecimento que aprendeu na universidade e o conhecimento ensinado nas escolas de ensino fundamental.

Nesse sentido, constatamos que os professores questionam o tipo de ensino ministrado na graduação em História. Na percepção dos profissionais entrevistados, o ensino universitário não é adequado à realidade de quem vai ingressar no magistério dos ensinos médio e fundamental. A partir dos depoimentos colhidos nas escolas investigadas nas três cidades, procuramos selecionar pontos comuns entre os entrevistados. Assim, identificamos dois problemas – comuns às três cidades – que refletem o distanciamento entre a universidade e o ensino fundamental e o ensino médio. Vale destacar que os depoimentos apresentados poderiam ser substituídos por depoimentos de outras escolas ou cidades, tendo em vista que buscamos destacar idéias que representassem o universo trabalhado.

O primeiro problema apresentado pelos professores pode ser sintetizado nos seguintes termos: **a universidade deixa lacunas no processo de formação, visto que não prepara o aluno (futuro professor) para trabalhar com os ensinos fundamental e médio.** Pelo depoimento abaixo, fica evidente que existe uma diferença na natureza do conhecimento da universidade e no conhecimento escolar. A professora afirma que só se aprende as especificidades do ensino básico quando já se está exercendo a atividade docente.

[...] Quando a gente começa a ensinar, logo percebe que não sabe nada. É muito fácil detectar que a realidade dos ensinos médio e fundamental é diferente do que foi aprendido na universidade. No dia-a-dia é que a gente tem que aprender tudo aquilo que não nos foi ensinado. É uma coisa horrível. (Lúcia, EEUCN: 5)

Esse pensamento expressa a opinião de uma profissional a partir de sua vivência. Alguns detalhes podem ser observados durante a exposição da professora. Inicialmente

a afirmação apresentada sugere que o momento primeiro da prática docente é a descoberta de que não se sabe de nada. Apesar de ser uma reflexão pessoal da docente a partir de sua prática, notamos que existe uma tendência à generalização dessa experiência para o conjunto dos professores. Isso pode ser constatado tanto quando a professora utiliza a expressão *a gente* quanto pela aceitação dos outros colegas durante a entrevista coletiva. Optamos por não transcrever as outras falas para evitar a repetição da idéia. O importante é que a professora generalizou, certamente, seu pensamento por ter partilhado com outros colegas esse sentimento.

Todavia, a nosso ver, é necessário compreender o que significa o “não sabe de nada”, sugerido pela professora. Ao lermos o “não sabe de nada”, a impressão que fica é que durante toda a graduação a professora nada aprendeu. Contudo, será que realmente nada foi aprendido? O que é nada? O que é aprendido na universidade e que não é levado em consideração pela depoente?

Observemos que na continuação do depoimento a professora estabelece uma diferenciação entre o conteúdo ministrado na universidade e a realidade do ensino básico. Isso significa que algo foi aprendido, que a universidade ministrou conteúdos. Entretanto, resta-nos indagar: por que os conteúdos ensinados não foram os esperados pela professora? Que expectativas anteriores tinha a docente e o que foi encontrado na universidade? Assim, o fundamental é compreender a natureza do saber da universidade e o saber da escola básica, estabelecendo a relação entre eles.

Sintetizando esse problema apresentado pelos professores, podemos afirmar que as lacunas entre o saber ensinado pela universidade e o ensino ministrado pela escola básica podem existir. Contudo, não podemos negar o saber da universidade e supervalorizar a prática. O caminho parece ser o de compreender a natureza desses saberes que aparentemente são divorciados.

O segundo problema, apresentado pelos professores, que demonstra o distanciamento entre a universidade e o ensino básico, é que a **graduação em História não tem o objetivo de formar o aluno, mas apenas de orientar**. A idéia apresentada é de que a formação do professor só acontece na sua atividade prática. O professor se forma no dia-a-dia de sua profissão, tentando, inovando e procurando novas referências para o

aluno. O pensamento dominante é o de que durante a graduação de História apenas orientações gerais são transmitidas.

Esse problema está presente em vários depoimentos e pode ser ilustrado no discurso apresentado por uma docente que argumentou ser a universidade um local de simples orientação e não de ensino. Para justificar esse argumento a depoente faz referência a um professor universitário do curso de História. Observe-se que a idéia apresentada é a de que a graduação não ensina nada, o que a seu ver é perfeitamente normal.

Quando a gente termina o curso de graduação não sabe de nada. Eu tinha um professor – muito realista com relação a essa questão – que nos dizia:

“Vocês estão fazendo o curso de História, mas não vão sair daqui sabendo história. Vocês só aprenderão alguma coisa na hora em que forem estudar para dar aula. História se aprende dando aula, a universidade não pode formar o professor, ele se forma sozinho na sua prática, aqui na universidade o que vocês estão tendo é apenas uma orientação acadêmica”.

Hoje eu concordo com o meu professor. O profissional que realmente se interessar em dar boas aulas e em se profissionalizar na área, vai pesquisar e descobrir novos autores, vai ilustrar suas aulas procurando novos filmes, vai procurar referências para o seu aluno. É assim que o professor aprende.

A realidade é essa, mas eu acho que deveria ser diferente. A universidade deveria ensinar conteúdos e métodos que o futuro professor trabalhará com seus alunos. (Rosângela, EEUPCN: 5-6)

A idéia apresentada pela depoente é a de que a formação do professor ocorre na prática profissional, tendo em vista que a universidade não fornece os conteúdos que o habilita a exercer a profissão. Observando-se o relato é possível constatar que a tese da depoente é de que ao sair da universidade o aluno não sabe de nada.

A crítica apresentada nos conduz a imaginar que, como a universidade não cumpre sua função de ensinar, cabe ao profissional que deseja competência no seu fazer docente buscar sua própria formação. Todavia, a depoente não estabelece uma distinção entre a formação inicial e a continuada. Aparentemente, pelo exposto, a formação inicial – em virtude do tipo de ensino ministrado na universidade – só ocorrerá na prática docente. No tocante aos processos de formação continuada não há nenhuma referência explicitada.

Observando o depoimento podemos perceber que a docente comenta sobre sua formação inicial, a seu ver, realizada na prática. Ao fazer tal diagnóstico a professora quer demonstrar a sua carência de conteúdos, que deveriam ter sido ministrados pela universidade. Entretanto, muitas das atividades a que a docente se refere como um meio de atingir a profissionalização – dar boas aulas, pesquisar descobrir novos autores, procurar novos filmes – e que deveriam ter sido trabalhadas na graduação, são ações inerentes ao fazer do professor que necessita, mesmo depois de formado, continuar em permanente qualificação.

A não-distinção entre as atribuições da formação inicial e da formação continuada é oriunda de uma concepção de currículo segundo a qual a função da formação inicial é transmitir todos os conteúdos que serão trabalhados nos níveis de ensino que o professor em formação vai atuar. Assim, existem conteúdos prefixados para a escola básica e cabe à universidade ensinar tais conteúdos e apresentar as possibilidades de métodos de trabalhá-los.

Para ratificar sua posição de que a universidade não ensina nada, a professora usa a referência de um docente da universidade. Pelo exposto na narrativa o docente afirmava que o profissional da educação só aprende na prática e que a universidade apenas fornece algumas orientações. Obviamente a interpretação do docente – apresentada pela professora – é exagerada, na medida em que afirma ser o aprendizado da profissão um processo ocorrido exclusivamente na prática. Contudo, pelo que a depoente expõe, o professor demonstra certa razão quando percebe que a universidade deve fornecer as orientações básicas para o exercício de uma profissão. É na universidade que o professor aprende a buscar informações, a selecionar conteúdos, a construir objetivos.

Apesar dessas inferências que estamos fazendo a partir do depoimento, é importante observar que o termo *orientação acadêmica* é bastante vago. O que pode ser essa orientação acadêmica para um curso de História? Seria fornecer as tendências historiográficas da História do Brasil e da América? Seria uma reflexão teórica sobre o que é fazer História? Seria discutir caminhos que levassem o aluno a buscar o seu próprio aprendizado?

É necessário saber qual é o processo de orientação desenvolvido pela universidade, bem como qual o tipo de conteúdo ministrado. É óbvio que ao longo de toda uma formação conteúdos foram ministrados, o que levou ao aprendizado de informações. Contudo, quando é afirmado que não se aprendeu nada, o que se evidencia é uma dicotomia entre o ensinado na universidade e o ensinado no ensino básico.

É evidente que o curso de História nas universidades potiguares, ministrado em quatro ou cinco anos – como é caso dos ministrados pela UERN e UFRN – fornece informações. Todavia, após esse longo período, o professor ainda não se sente formado e diz que apenas a prática em sala de aula é capaz de tornar alguém um bom profissional. Essa é uma visão que empobrece as multiplicidades de saberes necessários ao exercício docente. E cabe à universidade investigar as razões para que isso ocorra.

Os dois problemas até agora apresentados mostram a clivagem entre os conteúdos ministrados pela universidade e os conteúdos inerentes ao ensino básico. Todavia é interessante notar que os professores percebem que mudanças vão sendo operadas no seu fazer, ao longo da vida profissional. A partir de depoimentos pudemos estabelecer quatro fases que são atravessadas pelo professor. Analisando tais fases poderemos detectar como o professor vai sentindo gradativamente o distanciamento entre o que foi aprendido na universidade e o que ensina aos alunos do ensino básico.

Para demonstrar essas fases poderíamos usar duas formas diferentes. Uma seria usar o depoimento de um único professor e ir apresentando as diferentes fases de sua carreira; outra seria trabalhar com depoimentos de professores distintos e ir mostrando essas fases. Nos dois casos a estrutura de cada fase permanece a mesma, o que nos permite afirmar que os resultados não seriam modificados em razão da opção metodológica obtida. Todavia, resolvemos trabalhar com a segunda opção com o intuito de mostrar falas de diferentes lugares.

São quatro as fases vivenciadas no decorrer da carreira docente. Ao observá-las é possível perceber o distanciamento ensino fundamental e médio/ensino superior. A primeira fase é marcada pela ansiedade. **O professor chega à escola com o desejo de realizar um grande trabalho**, o idealismo da prática está presente com muita força. Lessard e Tardif (1999: 29) também encontraram entre seus professores essa fase.

Segundo os autores, os professores chegam à escola com uma concepção de “professor ideal” que com o desenvolvimento das práticas vai sendo reformulada. Entre os nossos entrevistados a primeira fase foi assim apresentada:

[...] *Logo quando comecei a ensinar eu tinha uma ansiedade muito grande para que os alunos compreendessem o meu conteúdo. No começo a visão da gente ainda é muito essa.* (Rosimar, EMCP: 1)

A fase descrita pela professora é comum a quase todos os entrevistados. Os professores em geral, afirmam iniciar a carreira com um idealismo, com o desejo de realizar algo de transformador no ensino. Todavia, o passar dos anos vai trazendo modificações nesse desejo inicial. Se a primeira fase foi o desejo de realização, a segunda fase se caracteriza pela **percepção de que os conteúdos ensinados na universidade não servem para a escola básica**, o que gera uma grande frustração para o profissional da educação. Essa descoberta é desanimadora e obriga a um repensar do fazer docente. É um momento de perplexidade vivenciado pelo professor.

Aos poucos fui percebendo que havia um contraste muito grande entre o conteúdo e a metodologia que eu tinha aprendido na faculdade e o conteúdo e a metodologia que eu precisava usar para dar aula aos meus alunos de 5^a a 8^a série. Eram conteúdos completamente diferentes, não tinha nada a ver uma coisa com a outra. (Dario, CDSL: 1)

A percepção do distanciamento entre os conteúdos dos diferentes níveis provoca o surgimento da terceira fase: o **questionamento do que foi estudado**. Esse questionamento explicitou-se nas entrevistas de duas maneiras: por um lado, alguns professores reconhecem que aprenderam muitas informações na universidade, mas questionam a validade desse conhecimento no ensino básico; por outro, outros professores afirmaram que a formação universitária, propriamente dita, é deficiente.

No primeiro caso a professora afirma que o bom aluno na universidade – que se esforçou muito e teve bons professores –, ao perceber, durante a prática cotidiana, que o conteúdo aprendido na universidade é diferente do conteúdo por ele ensinado, passa a questionar o conteúdo que a universidade ministra para o professor do ensino básico.

O certo é que em muitos momentos eu ficava perdida. Eu lembro que muitas vezes eu dizia para mim mesma: Mas eu estudei tanto na faculdade. Tive aulas com professores da linha crítica, como a professora Ferdinanda, que gostei muito. Tive aula com outros professores que trabalham a História de um jeito bem tradicional, mas mostrando a importância da história com muita competência, como foi o caso de Wicliffe. Enfim, peguei

professores críticos e tradicionais e retirei o melhor de cada professor. Apesar de tudo isso eu não posso aplicar nada do que aprendi na escola onde estou trabalhando. (Lúcia, EMCP: 1-2)

No segundo caso a professora reclama da formação ofertada pela universidade e afirma que não conhece os conteúdos que precisa ensinar para os seus alunos.

A deficiência da formação em História também acontece no próprio conteúdo histórico. Veja bem, o meu caso, eu sinto facilidade para ensinar História do Brasil, mas tenho dificuldade para trabalhar com História Geral – principalmente as Idades Antiga e Medieval.

Então, eu vivo com dificuldades no conteúdo. Vou dar um exemplo: amanhã eu vou dar aula na 5^a série, que está vendo Idade Antiga. Como eu não sei do conteúdo nem tenho nenhuma referência eu peguei o mesmo livrinho didático dos alunos da 5^a série e estudei. Amanhã a minha aula não vai ter nada além do que está no livro.

Eu não gosto dessa situação de estudar um conteúdo de forma limitada, mas não sei como fazer diferente. Toda essa situação é uma consequência de minha formação deficiente.

A gente precisa aprender na Universidade os conteúdos de uma forma mais profunda. Isso faltou para mim. Aquele curso de História da Universidade Estadual deveria ser mais bem trabalhado [...]. (Terezinha, EMJB: 4)

Percebe-se que a natureza desse questionamento é diferente da que foi apresentada no primeiro caso. Aqui a professora mostra apenas a deficiência de sua formação; no outro caso mostra-se que houve uma boa formação, apenas divorciada do ensino básico. Em ambos pode-se detectar que o ensino na universidade é questionado por não estar voltado para a escola básica.

A partir do questionamento do tipo de ensino ministrado pela universidade, os professores passam para uma quarta fase: **a constatação de que alguma coisa precisa ser feita**. É a busca por alternativas que caracteriza essa fase. Encontramos nas entrevistas professores que apresentam soluções diferentes diante dos problemas da formação. Para alguns a solução das deficiências da formação está na superação da História decorativa.

É muito difícil fazer na escola qualquer coisa que não seja a aula expositiva, o trabalho em grupo, o trabalho individual. A gente quase sempre se amarra nisso. Mas diante disso o que eu tenho procurado fazer? Eu procuro levar ao aluno não só o conteúdo, mas mostrar para ele que a história é parte de nossa vida, que a gente é o sujeito dela. Isso às vezes choca muito o aluno, porque o aluno está acostumado a ouvir de outros professores a idéia de que a história é para ele decorar, ele não vai aprender nada, é para decorar mesmo, fazer as provas e tirar as notas necessárias para passar de série. (Rosimar, EMCP: 2)

Para outros as alternativas para a melhoria do ensino de História são a melhoria da graduação e a capacitação dos professores.

Eu vejo que para o ensino de História melhorar precisa de duas coisas: a primeira é a melhoria do curso de graduação para que os próximos professores sejam mais bem preparados; a segunda é que o professor que já está na sala de aula seja capacitado através de cursos.

Sem essas duas medidas a situação tende a piorar. Não adianta esperar que o professor sozinho se capacite, porque ele não tem condições nem para comprar livro, nem existe bibliotecas para consultas. Além disso, a carga de trabalho não permite nem que assista a um jornal todos os dias.

[...] Eu digo a você que transmito para o meu aluno minha formação acadêmica. Se eu não passo alguma coisa a mais, mesmo sabendo que eles necessitam, é porque eu não tenho. É porque ninguém nunca me deu as condições, vontade de fazer algo diferente é que não me falta. (Vanuzia, CDS: 4)

Sintetizando as soluções apresentadas pelos professores para a melhoria do ensino de História, podemos ver que essas soluções estão relacionadas a três questões: a melhoria da graduação em História, a capacitação dos professores que já atuam na área e as ações do professor que busquem ultrapassar a História decorativa.

Ao diagnosticarmos que uma das críticas ao ensino de História no Rio Grande do Norte se refere ao processo de formação inicial dos professores, necessário se faz compreender como se forma o professor de História no estado. Isso requer uma discussão sobre o funcionamento dos cursos de História nas universidades potiguares.

2. Histórico dos cursos de Formação de Professores de História no Rio Grande do Norte

A graduação em História no Rio Grande do Norte é ofertada, atualmente, por três universidades: duas públicas – a UFRN e a UERN – e uma particular – a UNP. A UFRN oferece a Licenciatura e o Bacharelado em História – habilitações conjuntas – nas cidades de Natal e Caicó. A UERN oferece apenas, nas suas unidades de Mossoró e Assu, a Licenciatura Plena. A única universidade privada do Rio Grande do Norte – a UNP⁴² – oferece o curso desde 1996. A atuação da universidade se resume à cidade de Natal, e o curso de História só começou a funcionar em 1999. A *Tabela 19* apresenta uma síntese dos aspectos legais que garantem a existência da graduação em História nas diferentes universidades. Na mesma tabela podem ser encontradas as habilitações que cada curso oferece.

Tabela 19: *Data de criação dos cursos de História, decretos de reconhecimento e habilitações atuais*

Universidade	Ano criação do curso	Decreto de reconhecimento	Habilitações atuais do curso
UFRN (Natal)	1957	Decreto Federal (MEC) 46. 868 de 16/9/1959	Licenciatura plena e Bacharelado (habilitações conjuntas, obrigatoriamente)
UFRN (Caicó)	1974		
UERN (Mossoró)	1967	Decreto Federal (MEC) 79.017/76 de 23/12/1976	Licenciatura Plena
UERN (Assu)	1979		Licenciatura Plena
UNP	1999	Ainda não foi reconhecido	Licenciatura Plena

As primeiras aulas do curso de História no Rio Grande do Norte foram ministradas na capital do estado, na **Faculdade de Filosofia de Natal**⁴³ – posteriormente denominada **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal** – no início de fevereiro de 1957. Para o primeiro vestibular da Faculdade se inscreveram 63 candidatos e foram aprovados 47; distribuídos nos cursos de História (12 alunos), Geografia (13 alunos) e Letras e Línguas Neolatinas (22 alunos) (cf. Medeiros, 1987(a); Melo, 1987, Medeiros, 1987(b)).

O curso de História, especificamente, surgiu para atender, sobretudo, a professores que ensinavam o ginásio e o colegial que até então não tinham nenhuma formação para

⁴² A UNP é a única instituição privada – que se dedica ao ensino superior – com *status* de universidade, em todo o estado do Rio Grande do Norte. Em Natal existem mais cinco Faculdades privadas (Facex, Itepan, FAL, FARN, Fanat). Nelas são desenvolvidos cursos isolados. Entretanto, apenas a UNP oferece a graduação em História.

⁴³ A Faculdade de Filosofia de Natal foi criada e mantida pela Associação de professores do Rio Grande do Norte. Sua fundação data de 12 de março de 1955 e o Decreto Federal número 40.573 de 18 de dezembro de 1956 autorizou o seu funcionamento. A Faculdade funcionava no então Grupo Escolar Antônio de Souza, na rua Jundiaí. Hoje o prédio abriga a Fundação José Augusto, órgão vinculado ao governo do Estado do Rio Grande do Norte, que tem por objetivo trabalhar com a cultura no estado.

lecionar a disciplina⁴⁴. Assim, os 12 primeiros alunos do curso de História, que ingressaram na primeira turma, já eram todos professores da disciplina e colaram grau em março de 1960, recebendo o título de Bacharel em História⁴⁵.

Os ideais de mudança na educação, como um todo, e na disciplina de História, particularmente, podem ser observados tanto no discurso do primeiro diretor da Faculdade, professor Edgar Barbosa; quanto no depoimento do professor João Wilson Melo, que foi um dos docentes do curso de História desde o período de sua implantação no Rio Grande do Norte.

Edgar Barbosa, em palestra pronunciada no mês de outubro de 1956, mostrava a necessidade de sintonia do professor com as novas formas de ensinar. Ao mesmo tempo percebia nesse profissional a importante missão de transformar seus alunos. Para Barbosa,

O professor fiel a sua missão não poderá jamais ser uma simples máquina de transmitir definições. Há de plasmar em novas formas, sua capacidade de contágio mental, criar seu “sentido contemplativo de verdade”, atrair para ele o seu grupo de estudantes, e assim conquistar para o aluno, sem palmatória, aquelas quatro virtudes pela obtenção das quais Santo Tomáz de Aquino rezava todos os dias: inteligência para compreender, memória para reter, sutileza para interpretar e facilidade para se expressar.

[...] *Se o professor reunir todos esses fatores, então será um homem capaz de transformar uma classe de “robots”, de seres mecânicos, em uma equipe de humanistas integrados nas “aspirações da nova sociedade”* (Barbosa, citado por Medeiros 1987(b): 17) (grifo nosso)

Esse desejo de mudança na maneira de trabalhar com a disciplina de História – presente na instalação do curso – também está expresso nas palavras de João Wilson Melo:

A transição da história fatural, de nomes e datas, e que exigia memorização sistemática, quase recitativa dos textos adotados, para a história científica interpretativa e filosófica, inicia-se no Rio Grande do Norte com alguns cursos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Cades (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino

⁴⁴ Não existem estudos sobre a graduação em História no Rio Grande do Norte. Parece ser um grande tema de trabalho reconstruir as mudanças e permanências que a referida graduação trouxe para a constituição da disciplina, nas séries anteriores ao nível superior, no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, pode-se tornar temas de estudo, tais como: Depois que os professores de História passaram a cursar o ensino superior ocorreram mudanças no ensino ginásial e colegial? Qual o conteúdo, a metodologia e a bibliografia utilizados pelas disciplinas na universidade no momento da criação do curso?

⁴⁵ Pelo currículo então fixado o aluno concluiu o Bacharelado e só no ano seguinte retornaria à Faculdade para cursar dois períodos de Didática e assim fazer jus ao título de Licenciado.

Secundário), nos cursos de Orientação para Candidatos ao exame de Suficiência, o primeiro em janeiro/fevereiro de 1956, sobretudo com o Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (Melo, 1987: 7)

Como já foi dito, os primeiros alunos de História eram todos professores da disciplina nos ciclos ginásial e colegial. Antes da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras os professores desses ciclos de ensino eram

habilitados em cursos superiores diversos, possuidores dos cursos secundário e normal, em disciplinas da preferência de cada um e na conformidade do registro concedido pelo então Ministério da Educação e Saúde. (Medeiros, 1987a)

A implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal foi importante para a formação do professor, contudo, a Associação dos Professores – entidade que mantinha a instituição – possuía uma série de problemas desde a manutenção estrutural dos cursos, até a remuneração dos professores e funcionários. Diante desse quadro, em 1963, após uma série de negociações o governo do Estado, por intermédio do então vice-governador Walfredo Gurgel⁴⁶, resolveu encampar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal e anexá-la à Fundação José Augusto. (cf. Medeiros, 1987: 18)

Apesar da estadualização persistiu a existência de uma série de crises entre a administração da Faculdade, os alunos e os professores. Tal fato fortaleceu a idéia de federalização que terminou ocorrendo pelo do Decreto nº 62.380 de 11 de janeiro de 1968.

Ao incorporarem à estrutura da Universidade Federal os cursos sofreram alteração. Por exemplo, a Licenciatura passou a ser oferecida pela Faculdade de Educação e o Bacharelado de História ficou vinculado ao **Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes**, que foi criado pelo Decreto nº 62.380 de 11 de março de 1968. Nessa época o curso de História contava com 61 alunos e 12 professores.

⁴⁶ Walfredo Gurgel no período era vice-governador de Aluísio Alves. Todo o processo de estadualização foi por ele conduzido.

Quando da criação do Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes, os cursos de História e Geografia foram fundidos em um único Departamento. Posteriormente, com a transformação do Instituto em Centro de Ciências Humanas Letras e Artes um novo curso – o de Filosofia – foi acrescido, constituindo-se, então, o Departamento de História, Geografia e Filosofia.

Em 1973, durante a gestão do reitor Genário Fonseca, foi implantada na UFRN a Reforma Universitária, conforme as diretrizes do governo federal para as Universidades. Entre as mudanças promovidas pela Reforma na UFRN destacam-se algumas inovações:

- (a) Os diversos cursos da Universidade foram distribuídos em cinco Centros Universitários. O curso de História ficou vinculado ao **Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes**. O Departamento de História conseguiu sua autonomia desvinculando-se de Geografia e Filosofia.
- (b) Os cursos passaram a ser dirigidos por um coordenador, com um colegiado.
- (c) As novas normas para o funcionamento dos cursos: disciplinas semestrais; a criação dos pré-requisitos; matrículas por disciplinas; adoção do sistema de créditos.

Após a Reforma, o Departamento de História passou a ser responsável pelos cursos de História Licenciatura (com carga horária de 2.370 horas) e História Bacharelado (com carga horária de 2.355 horas). Eram dois cursos diferentes, ambos com uma duração média de oito períodos letivos. A estrutura dos cursos era muito semelhante. A diferença básica entre a Licenciatura e o Bacharelado pode ser sintetizada da seguinte forma: enquanto no primeiro o aluno precisaria cursar as disciplinas pedagógicas (Introdução à Educação, Psicologia da Educação III, Didática II, Técnicas Audiovisuais de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o e 2^o graus, Prática do Ensino de História); no bacharelado o aluno precisaria cursar Introdução à Pesquisa Histórica e Prática de Pesquisa Histórica.

A justificativa apresentada para a existência dos dois cursos era a de que se tratava de duas profissões diferentes. Enquanto o Bacharel era um profissional formado para desenvolver pesquisas históricas em diferentes áreas de atuação, o Licenciado tinha uma formação que o qualificava para tornar-se um professor.

Os cursos de Bacharelado e Licenciatura na UFRN nunca deixaram de existir. Entretanto, a universidade a partir de 1976 (seguindo o que estava previsto no Decreto-Lei nº 547/69, determinado pelo governo federal), instituiu o curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e suspendeu, durante os anos de 1976 a 1978, o vestibular para História. Nesse período, a lógica reinante era de que o aluno deveria cursar a Licenciatura Curta em Estudos Sociais e só depois faria a opção, com reingresso garantido, na Licenciatura Plena em História ou em Geografia.

A partir da implantação da reforma universitária brasileira, pela lei nº 5.540/68, passou-se a pensar que uma das formas pelas quais a universidade poderia contribuir para o desenvolvimento do país, seria a criação de Núcleos Avançados em regiões que apresentavam baixos padrões de desenvolvimento (Souza, 1982 : 70).

Naquela conjuntura, universidades nordestinas, quase todas situadas no litoral, resolveram implantar Núcleos Avançados no interior do sertão. Paralelamente a esse processo, líderes políticos da região, com ligações com o Regime Militar, passaram a solicitar do Ministério da Educação a instalação desses Núcleos nas regiões que lhes davam sustentação eleitoral. Assim, Dinarte Mariz⁴⁷, político com forte liderança na região, foi figura central implantando o Núcleo Avançado de Caicó.

Em momentos posteriores foram implantados outros núcleos avançados nas cidades de Currais Novos, Macau e Nova Cruz. Atualmente apenas a cidade de Caicó permanece sediando cursos de graduação da UFRN. Nas demais cidades os programas sistemáticos de ensino de graduação foram desativados, restando apenas alguns cursos eventuais.

⁴⁷ Dinarte Mariz (1903/1984), ex-governador do estado do Rio Grande do Norte no período compreendido entre 1º de fevereiro de 1956 e 1º de fevereiro de 1960. Descendente de família tradicional do Seridó. Anticomunista histórico, lutou contra a Intentona Comunista em 1935. Foi prefeito de Caicó no ano de 1950 e na mesma década foi eleito senador, cargo ao qual renunciou para governar o RN. Em 1962 foi reeleito para o Senado, cargo que assumiu em 1963. A partir de 1964, apoiou o Regime Militar, chegando a arrecadar fundos para sustentação do movimento golpista. Em 1970 foi, mais uma vez, reeleito senador. Em 1978 manteve-se no cargo como indicado pelo governo (“biônico”). Foi Dinarte Mariz quem fundou a UFRN em 1958, a base para a criação da universidade eram as antigas faculdades já existentes: Farmácia, Odontologia, Direito, Medicina, Filosofia, Ciências, Letras e Engenharia. O curso de História, especificamente, só foi se incorporar à UFRN no final da década de 1960, conforme já explicitamos.

O *Núcleo Avançado de Caicó* foi criado pela Resolução nº 83/1973 do CONSUNI/UFRN, de 4 de outubro de 1973, e implantado pela Resolução nº 105/73, de 18 de outubro de 1973, pelo mesmo Conselho. A partir de 1977, o Núcleo passou a chamar-se *Centro Regional de Ensino Superior do Seridó – CERES*.

A aula inaugural do Núcleo Avançado de Caicó ocorreu no dia 9 de março de 1974 e a primeira turma colou grau em dezembro de 1979. Nessa primeira turma concluinte tinham estudantes de: Administração, Geografia, História, Ciências Contábeis, Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Matemática. O Centro permanece com os mesmos cursos, com exceção de Estudos Sociais que teve seu último vestibular em 1986 e da criação do curso de Direito nos anos 90.

Em 1979 a UFRN retornou o vestibular para o curso de História, mas continuou ofertando, concomitantemente até 1986, a Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Na década de 1980, com a proposta de interiorização da Universidade, foram criados cursos de Estudos Sociais nas cidades de Macau e Currais Novos. Todavia, os alunos tinham o mesmo direito dos alunos da capital de reingressarem em História ou Geografia. O último ano de vestibular para os cursos de Currais Novos e Macau foi 1986, a partir dessa data os cursos foram sendo gradativamente desativados e os professores transferidos.

A partir da segunda metade da década de 1980 o Departamento de História da UFRN passou a questionar a existência dos dois cursos de graduação em História – Licenciatura e Bacharelado. Dessa forma, o colegiado do curso decidiu criar uma única modalidade, preparando ao mesmo tempo professores e pesquisadores. O novo curso de História que unia Bacharelado e Licenciatura foi aprovado em 1988 e passou a ser implementado em 1989. Essa nova modalidade do curso passou a exigir que todo aluno de História cumpra, obrigatoriamente, tanto as disciplinas pedagógicas (Introdução à Educação, Psicologia da Educação III, Didática II, Técnicas Audiovisuais de educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino de História) quanto as disciplinas relacionadas à pesquisa histórica (Introdução à Pesquisa Histórica, Prática de Pesquisa Histórica e monografia).

O segundo curso de História a ser criado no Rio Grande do Norte foi o da UERN. Já afirmamos anteriormente que a graduação em História na UERN é atualmente ministrada nas cidades de Mossoró e Assu. Em Mossoró, particularmente, o curso teve autorização para funcionamento em 23 de dezembro de 1966, mas as aulas só foram iniciadas efetivamente em 16 de março de 1967, sendo reconhecido pelo Ministério de Educação somente em 23 de dezembro de 1976.

O curso de História surgiu em Mossoró com o objetivo de formar bacharéis. O aluno que optasse por também realizar a licenciatura deveria cursar as disciplinas pedagógicas, necessárias para a complementação dos estudos, ofertadas pela Faculdade de Educação. As Resoluções nº 32/71, de 14 de junho de 1971, do Conselho Universitário, e nº 56/72, elaboradas pelo mesmo Conselho em 12 de outubro de 1972 – que alterou a Resolução nº 32/71 – regulamentam com clareza o curso de Bacharelado em História, então ofertado pelo Instituto de Ciências Humanas de Mossoró e as disciplinas pedagógicas que o bacharel poderia cursar para também se tornar um licenciado.

A partir de 1978 (cf. resolução CONSEPE–UERN 02/78) o curso de Bacharelado em História foi extinto, passando a existir apenas o curso de Licenciatura em História com o objetivo de formar professores para o ensino fundamental e médio. Em Assu o curso de História já se iniciou como Licenciatura plena e inaugurou suas atividades na cidade no dia 1º de março de 1979.

A UNP foi criada pelo empresário Paulo de Paula e começou a funcionar como escola de nível superior, a partir de 1981, com o nome de Universidade Unificada para o Ensino de Ciências (UNIPEC). Na época a instituição passou a ofertar apenas três cursos superiores: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. No final dos anos 1980 foram acrescentados mais três cursos aos já existentes. O credenciamento da UNP como universidade se deu pelo Decreto Presidencial datado de 19/12/1996. Após o credenciamento o número de cursos foi ampliado consideravelmente. Atualmente a instituição oferta 22 cursos de graduação.

No ano de 1999 a UNP criou o Programa Especial de Formação Docente, que consiste na oferta de Licenciatura Plena nas áreas de: Biologia, Educação Artística, Física,

Geografia, História, Letras, Pedagogia, Matemática e Química. Por esse programa a instituição procurou atingir professores da rede pública e privada de ensino que ainda não possuíam curso superior. Pelo exposto fica claro que a Licenciatura Plena em História na UNP é muito recente, não tendo ainda graduado nenhum aluno. Em razão dessa informação não é possível fazer uma análise do funcionamento desse curso.

Durante o processo de coleta de dados, sentimos dificuldade para encontrar documentação que possibilitasse um estudo mais aprimorado sobre as origens do curso de História na UERN. Também sentimos falta de dados sobre as primeiras influências teóricas que garantiram a implementação tanto do curso de Natal quanto do curso de Mossoró. De posse dessa documentação teria sido possível mapear as mudanças e permanências presentes nesses cursos de História, desde suas origens aos dias atuais. É nossa suposição, por exemplo, que os primeiros professores devem ter sido oriundos do Sudeste, onde já existiam os cursos de História. Se essa suposição for verdadeira seria interessante perceber a influência dos grandes centros universitários existentes no país na constituição e permanência dos cursos locais. As nossas primeiras impressões são de que a própria constituição dos cursos de História e suas respectivas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, revelam influências de outros centros acadêmicos. Tudo isso são suposições que só podem ser confirmadas ou refutadas a partir de fontes documentais.

3. O atual funcionamento dos Cursos de Formação do Professor de História no estado

Já afirmamos no tópico anterior que o curso de História no Rio Grande do Norte é ministrado atualmente em três universidades: UFRN (Natal e Caicó); UERN (Mossoró e Assu) e UNP (Natal). Buscando as peculiaridades de cada curso, solicitamos informações – mediante questionário (cf. Anexo 5) – aos Departamentos de História das universidades mencionadas. A partir desses dados⁴⁸ foi possível estabelecer as características próprias desses cursos.

A discussão das peculiaridades de cada curso de História pode ser feita a partir da forma como se dá o ingresso dos alunos. Assim, o concurso vestibular das universidades possuem diferenças. Na UFRN o candidato a aluno de História faz provas objetivas (de Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês ou Francês) e subjetivas (de Português, História, Geografia e Língua Estrangeira). Na UERN o processo seletivo consta de quatro provas (Português; História; Geografia e Inglês ou Francês ou Espanhol) com questões objetivas e subjetivas. Na UNP a seleção é feita a partir de provas objetivas nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês ou Francês.

Há uma variação no tocante ao número de vagas ofertadas por cada universidade, para o curso de História, conforme demonstra a *Tabela 21*. Também são variados os números de alunos que conseguem concluir a graduação (*Tabela 22*). Entretanto, estabelecendo-se um paralelo entre o número de alunos que ingressam e o número de alunos que concluem, pode-se perceber que em todos os cursos a quantidade de alunos que ingressa, a cada ano, é superior à quantidade de alunos que consegue colar grau. Nesse paralelo os dados tornam-se mais discrepantes nas cidades de Natal e Mossoró.

⁴⁸ A principal fonte para a elaboração do tópico foram os questionários respondidos pelos Departamentos de História. Contudo, para apresentar os dados sobre o concurso vestibular usamos também os Manuais do Candidato ao vestibular, elaborados e distribuídos pela Comperve das universidades em questão.

Tabela 21: *Alunos ingressantes na graduação em História no RN (1998-2000)*

Universidade	Alunos que ingressaram a cada ano		
	1998	1999	2000
UFRN (Natal)	100 alunos	100 alunos	100 alunos
UFRN (Caicó)	40 alunos	40 alunos	40 alunos
UERN (Mossoró)	45 alunos	45 alunos	45 alunos
UERN (Assu)	30 alunos	30 alunos	30 alunos
UNP ⁴⁹	-	150 alunos	150 alunos
<i>Total de alunos que ingressaram em História no RN</i>	215 alunos	365 alunos	365 alunos

Tabela 22: *Alunos concluintes da graduação em História no RN (1998-2000)*

Universidade	Número de alunos concluintes a cada ano		
	1998	1999	2000 ⁵⁰
UFRN (Natal)	12 alunos	36 alunos	26 alunos
UFRN (Caicó)	10 alunos	7 alunos	21 alunos
UERN (Mossoró)	25 alunos	28 alunos	26 alunos
UERN (Assu)	28 alunos	26 alunos	26 alunos
UNP	-	-	-
<i>Total de alunos que ingressaram em História no RN</i>	75 alunos	97 alunos	99 alunos

Fonte: Informações prestadas pelos Departamentos de História das respectivas universidades (cf. Anexo 5)

As razões que levam a uma discrepância entre o número de alunos que ingressam e o número de alunos concluintes se constitui, sem dúvida, em um problema que precisa ser compreendido. Todavia, não temos a pretensão de fazê-lo no decorrer deste trabalho, tendo em vista que nosso intuito aqui é de apenas apresentar a situação atual vivida pelo curso de História.

Além do número de alunos que ingressam e concluem as graduações em História, um aspecto importante como elemento para caracterizar as Licenciaturas, nessa área, diz respeito à constituição das grades curriculares dos cursos. Esse aspecto ganha relevância, sobretudo, ao levarmos em consideração os depoimentos dos professores que enfatizam a clivagem entre o ensino ministrado na universidade e o ensino presente na escola básica.

A princípio seria de se supor que as mudanças curriculares, que vêm ocorrendo no Brasil como um todo a partir da década de 1980, mudariam as Licenciaturas em História. No Rio Grande do Norte essas mudanças estão presentes na proposta curricular de 1992, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado para as escolas.

⁴⁹ A primeira turma do curso de História da UNP só ingressou em 1999. Essa é a razão para termos dados dessa universidade apenas a partir desse ano.

⁵⁰ Os números referentes a 2000 contabilizaram apenas os alunos concluintes no primeiro semestre.

Contudo, não percebemos nas estruturas curriculares das graduações uma sintonia com as mudanças ocorridas na escola básica. Não podemos deixar de enfatizar as tentativas pela UFRN para formular currículos mais adequados, mas é necessário deixar evidente que tais currículos não buscaram compreender as propostas elaboradas pelo Estado, nem os anseios das escolas.

Pode-se constatar que os currículos atuais das Licenciaturas em História destinam uma parcela muito pequena de suas cargas horárias às disciplinas relacionadas à educação, apesar das reformulações ocorridas no curso da UFRN e da elaboração recente do curso da UNP. Observando a *Tabela 23* percebe-se que existe uma diferenciação entre os cursos no que se refere à carga horária destinada ao ensino, mas em todos eles esse percentual é sempre pequeno.

Tabela 23: *Relação entre a carga horária dos cursos e a carga horária das disciplinas de educação*

Universidade	Carga horária total do curso	Carga horária destinada ao ensino	Porcentual destinado ao ensino
UNP	2.599 horas	405 horas	15,58 %
UFRN (Natal/Caicó)	2.820 horas	420 horas	14,89 %
UERN (Mossoró/Assu)	2.700 horas	600 horas	22,22 %

Pode-se notar a partir da *Tabela 23* que apenas uma universidade – a UERN – tem um percentual destinado ao ensino superior a 20% de toda a carga horária do curso. É importante lembrar que é exatamente a UERN (que possui o currículo mais antigo, entre os currículos de graduação em História vigentes no estado) que não apresentou nenhuma preocupação com reformulação curricular.

A princípio a leitura desses dados nos indica que as Licenciaturas partem do pressuposto de que para ser professor é necessário apenas dominar o conteúdo historiográfico, não sendo necessário nenhum estudo mais aprofundado sobre as especificidades do ensino.

A nosso ver um curso ideal de Licenciatura deveria articular o conhecimento historiográfico às informações sobre o ensino, ou seja, as disciplinas “de História” deveriam trabalhar visando que a meta principal do curso é o processo de formação de professores. Enquanto isso, as disciplinas “de Educação” buscariam sempre voltar suas interpretações para o conteúdo histórico. Esse não parece ser o caso das universidades do estado. Pelo que podemos constatar, as disciplinas relacionadas à educação, em

geral, são ministradas por professores, vinculados ao Departamento de Educação, sem estudos na área de História. Da mesma maneira, as disciplinas “de História” ficam sob a responsabilidade do Departamento de História sem nenhuma vinculação ao ensino da escola básica.

A composição dos quadros docentes dos Departamentos de História é um elemento importante para caracterizar as Licenciaturas. Embora não seja intenção dessa pesquisa aprofundar o histórico da qualificação docente, obtivemos dados que merecem ser analisados. A *Tabela 24* e o *Gráfico 10* sintetizam esses dados acerca da qualificação.

Tabela 24: *Qualificação do corpo docente do Departamento de História nas universidades*

Universidades	Graduado	Especialista ⁵¹	Mestre	Doutor	Total de professores
UFRN (Natal)	4	4	8	3	19
UFRN (Caicó)	1	1	5	0	07
UNP	0	2	5	0	07
UERN (Mossoró)	5	2	1	0	08
UERN (Assu)	3	4	0	0	07
Total geral	13	13	19	3	48

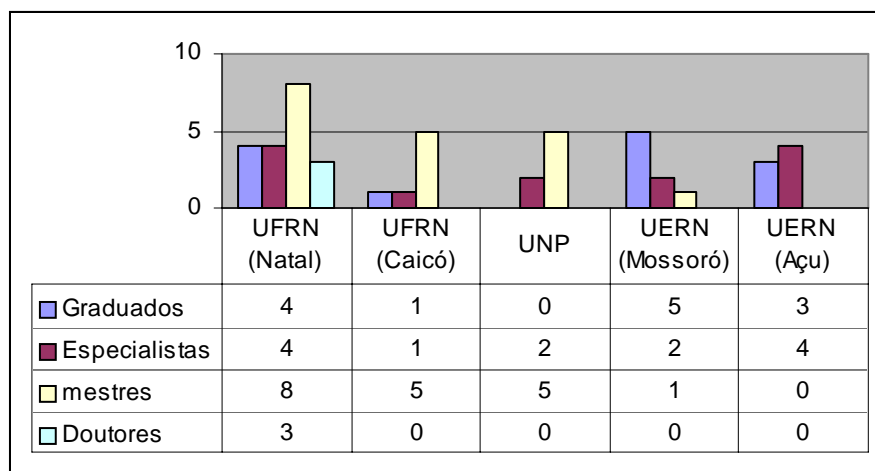


Gráfico 10: Grau de qualificação dos professores de História no Rio Grande do Norte

Os dados da *Tabela 24* e do *Gráfico 10* merecem ser analisados na tentativa de buscar as razões pelas quais os cursos, mesmo os não recentes, do estado mantêm esse quadro precário de formação de seus docentes. Mesmo sem aprofundar as análises acerca desse tema gostaríamos de lembrar algumas dificuldades para a qualificação docente no estado. Inicialmente é necessário destacar que não existe nenhum programa específico

⁵¹ Portador de curso de Especialização, ministrado por instituição de ensino superior, com carga horária igual ou superior a 360 horas. O requisito para o ingresso nesse curso é ter concluído uma graduação.

de Pós-Graduação em História no estado. O único Mestrado em Educação é o da UFRN, mas esse Programa não mantém nenhuma linha de trabalho com o ensino de História. Diante desse quadro o professor teria de ser liberado da instituição para estudar em outro centro, o que em geral torna-se difícil em razão da vida particular de cada um.

Além disso as universidades por vezes investem na qualificação de profissionais que ao concluírem o curso fazem a opção por trabalhar em outras instituições. Isso faz com que seja necessário realizar outro processo de capacitação para outro docente. Tudo isso demanda tempo e recursos que, em geral, são raros.

Além desses dois fatores que nos ajudam na compreensão da qualificação atual dos professores norte-rio-grandenses, ainda é importante observar a forma como se deu a constituição dos Departamentos de História. Até os anos 1980 as universidades públicas não eram obrigadas a realizar concursos públicos para preenchimentos de vagas do seu corpo docente. Assim, na maioria das vezes os políticos indicavam os professores para a composição dos quadros docentes, sem nenhum critério técnico. Esse fato favoreceu para que as universidades recebessem muitos profissionais sem um compromisso com a carreira acadêmica.

A UFRN e a UERN têm uma trajetória intimamente ligada às oligarquias que dominam o estado, Natal, Mossoró e Caicó. Foram essas oligarquias que conseguiram federalizar e estadualizar as universidades. Por isso mesmo, conseguiram por muitos anos nomear todo o quadro docente, indicar reitores e interferir em decisões das instituições. Dinarte conseguiu a federalização da UFRN em Natal e posteriormente – durante os governos militares – a criação do Campus avançado de Caicó. Os Rosado estiveram sempre ligados à UERN e foram eles a principal força para a estadualização da instituição. Os Departamentos de História da UERN e da UFRN, por exemplo, foram formados a partir de indicações dos oligarcas.

Estamos vendo que a qualificação dos professores dos cursos de História, das diferentes universidades do estado, é precária. Avaliação semelhante pode ser feita em relação à organização da categoria. Nesse sentido, não existe – nem existiu em outra época – no estado nenhum fórum capaz de discutir questões acadêmicas e profissionais da categoria.

A ANPUH, por exemplo, foi organizada no Rio Grande do Norte no dia 7 de agosto de 1986, mas ainda hoje não conseguiu ampliar consideravelmente o número de sócios existentes à época de sua fundação. Naquele período nove sócios participaram da instalação da associação no estado, hoje a entidade na seção RN é composta por apenas 20 sócios. Em geral a ANPUH/RN tem, desde sua fundação, reunido alguns professores das universidades. Nunca produziu nenhum evento ou campanha de filiação.

Identificamos ao longo deste tópico que os cursos de História no Rio Grande do Norte têm, na estrutura curricular, poucas horas destinadas ao ensino, bem como o número de alunos que ingressam nesses cursos não é o mesmo número de concluintes. Também mostramos que existe uma qualificação precária do corpo docente das diferentes universidades.

Ao detectarmos esse problema da qualificação docente somos estimulados a discutir outro aspecto inerente à academia: a produção de pesquisa. Isso porque é a partir das investigações científicas que o conhecimento avança, incluindo-se nesse caso as pesquisas relacionadas ao ensino de História.

Demonstramos neste tópico que um dos aspectos que prejudicaram a qualificação docente dos Departamentos de História foi a interferência das oligarquias locais na nomeação de professores. A partir dessa constatação somos estimulados a discutir as relações que se estabelecem entre a universidade e o poder local, nos dias de hoje, na tentativa de compreender como essas relações estão estabelecidas.

4. O poder das oligarquias na constituição das universidades

A universidade, como espaço que produz e transmite a experiência científico-cultural acumulada pela humanidade, ao mesmo tempo que constrói novos saberes, é um campo privilegiado de reflexão teórica sobre a prática pedagógica do professor de História.

A mundialização da sociedade vem tornando os recursos cognitivos mais importantes do que os recursos materiais, exigindo do ensino superior cada vez mais uma eficiência maior. Nesse contexto, as universidades têm reunido um conjunto de funções que associam a transmissão do saber acumulado historicamente e a produção de novos conhecimentos.

Esse conjunto de funções – expressas em atividades de pesquisa, publicação e divulgação do saber – podem ajudar a resolver problemas que afetam a sociedade mundial, tais como as questões éticas e científicas. Isso porque, são as universidades que, por um lado, formam recursos humanos para os diversos setores da sociedade, tais como os dirigentes intelectuais e políticos, os diretores empresariais e o corpo docente das escolas; e, por outro, contribuem na formulação de programas de desenvolvimento e políticas socioeconômico-culturais.

Ao referir-se sobre essa função da universidade na área de formação de professores, um estudo da Unesco analisa:

Numa época em que o volume de conhecimentos e de informação passa por um conhecimento exponencial, e em que se espera das instituições de ensino superior que satisfaçam as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e variado, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior. (Delors, 1999: 142-3)

A partir dessa reflexão podemos inferir sobre a dimensão da universidade no ensino de História. Assim, é possível afirmar que a Licenciatura em História, nos dias de hoje, tem a responsabilidade de formar um profissional capaz de refletir intelectualmente sobre o seu fazer pedagógico, e proporcionar aos seus alunos a possibilidade de buscar o próprio conhecimento. Dessa forma, a universidade – mediante a formação de professores de História – pode desenvolver uma espécie de poder intelectual que ajude a sociedade a refletir, compreender e agir.

Essas considerações iniciais nos encaminha para algumas questões sobre as Licenciaturas em História no Rio Grande do Norte: Existem relações entre o poder político local e as universidades? Como os Departamentos de História têm-se envolvido com a pesquisa historiográfica e sobre o ensino? Quais os cursos de pós-graduação oferecidos?

As universidades do estado e a estrutura de poder político

Em documento produzido (cf. Delors: 1999) pela UNESCO fica evidente que a universidade, nos dias de hoje, para cumprir sua missão necessita produzir pesquisas científicas independentes das pressões políticas e ideológicas. Considerando essa afirmação como situação ideal, é necessário conhecer as particularidades políticas que vinculam as universidades públicas às oligarquias no Rio Grande do Norte. Ao mesmo tempo é interessante detectar como tais vinculações atingem os cursos de História.

Observando-se as relações de poder político que constituem o Rio Grande do Norte, pode-se a princípio imaginar que as universidades públicas, existentes no estado, simplesmente reproduzem as decisões tomadas pelas oligarquias. Todavia, a nosso ver, não podemos analisar a questão de forma homogênea para o conjunto das universidades. Por outro lado, precisamos também detectar a relação de “mão dupla” entre a universidade e as oligarquias: ela serve e é servida pelo poder.

Para analisarmos essa relação é necessário caracterizar melhor o poder que as oligarquias, ainda hoje, têm no estado. Pela *Tabela 25* observa-se o número de eleitores norte-rio-grandenses na atualidade e constata-se que Natal e Mossoró são, respectivamente, a primeira e a segunda cidade em número de eleitores. Caicó tem o quarto maior colégio eleitoral do estado. Para compreender a forma como o eleitorado norte-rio-grandense se comporta é necessário perceber as especificidades da política ao nível estadual e municipal e ter clareza da influência que Natal, Mossoró e Caicó possuem nas regiões que ocupam.

Localidade	Aptos a votar	Votantes
Rio Grande do Norte	1.630.817	1.376.276
Natal	350.723	290.684
Mossoró	114.218	96.991
Caicó	34.296	29.558

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte

O poder político no Rio Grande do Norte funciona ainda hoje, na grande maioria dos casos, por uma articulação de grupos políticos tradicionais, em geral familiares, que controlam os municípios – por meio de relações assistencialistas e de compadrio - com grupos oligárquicos estaduais, que se perpetuam no comando estadual, mediante relações semelhantes às executadas nos municípios. Apesar de existirem grupos políticos nos diversos municípios, pode-se dizer que ao nível estadual o Rio Grande do Norte, atualmente, tem na família Alves o grupo de maior poder, o grupo que exerce o controle sobre os chefes políticos municipais.

A força dos Alves na política estadual parece cristalizada, com tendências à ampliação, tendo em vista que a oposição a cada eleição parece menor. Por um lado, a família Maia, que nas últimas três décadas vinha disputando com os Alves o controle dos espaços políticos em todo o estado, tem perdido significativas forças, o que pode ser comprovado pelos números obtidos pelos seus candidatos nas últimas eleições. De outro lado a existência de poucas lideranças identificadas com os anseios da maioria da população e o esquecimento de fatos e figuras marcantes em ações populares no estado fazem com que os potiguares limitem-se a imaginar uma política sempre gerida pelos mesmos. O novo na política norte-rio-grandense tem sido nitidamente recusado.

Se a história fosse o ato da conspiração, poderíamos dizer que no Rio Grande do Norte os grupos políticos, que se fixaram no poder, conseguiram estabelecer uma seleção na memória coletiva da população, visando estabelecer o esquecimento de momentos históricos nos quais as classes populares conseguiram atingir metas e melhorar suas vidas. Entretanto, a história não é conspiração, mas é resultante das ações realizadas pelos homens.

O que de mais novo existe na memória local é a ascensão política, nos anos 1960, de Aluísio Alves, grande patriarca dos Alves. Aluísio ascendeu à política protagonizando uma espécie de populismo local, levando milhares de pessoas aos comícios e manifestações nos quais ele era a estrela maior.

⁵² Nas eleições de 1998 o número de eleitores no estado foi ampliado. O total de eleitores aptos a votar passou a ser de 1.728.975 e o de votantes 1.399.620. Em Mossoró esse número foi ampliado para mais de 120 mil eleitores.

Aluísio Alves conquistou uma força política que tem atravessado décadas – apesar da cassação dos seus direitos políticos em 1969⁵³ – e mantém-se viva até hoje. Mesmo cassado Aluísio Alves conseguiu eleger em 1970 seu filho – Henrique Eduardo Alves – deputado federal e seu sobrinho – Garibaldi Alves Filho – deputado estadual. Daquele ano até os dias atuais, o filho vem sendo eleito ininterruptamente para a Câmara Federal, tendo sido nas últimas eleições – em 1998 – o deputado federal mais votado do Brasil, em termos proporcionais⁵⁴.

O sobrinho, Garibaldi Alves, após assumir alguns mandatos de deputado estadual tornou-se prefeito de Natal, em 1985, senador da República, em 1990, e governador do estado, eleito em 1994, e reeleito no primeiro turno das eleições de 1998. O principal adversário de Garibaldi Alves na disputa pelo governo do estado foi o senador José Agripino Maia. Esse dado é interessante porque demonstra como o eleitorado potiguar ainda se divide em razão das famílias. A *Tabela 26* demonstra os números na eleição para governador em 1998.

Tabela 26: Resultado eleitoral para governador do estado do Rio Grande do Norte / 1998

Candidato	Partidos que o apoiaram	Número de votos
Garibaldi Alves Filho	PPB/ PMDB/ PPS/ PAN/ PRTB/ PMN/ PRN/ PSD/ PT do B	560.682
Jose Agripino Maia	PTB/ PSL/ PL/ PFL/ PSB/ PV/ PSDB	462.177
Manoel de Lima Duarte	PDT/ PC do B/ PT/ PCB	75.164
Dario Barbosa De Melo	PSTU	8.124
Carlos Roberto Ronconi	PSN	6.538
Marconio Cruz do Nascimento	PSC	4.865

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte

Tabela 27: Totais gerais da eleição para governador do Rio Grande do Norte / 1998

Total de votos nominais	1.115.550
Votos em branco	169.168
Votos nulos	112.902

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Norte

Ao observar a *Tabela 26* os dados demonstram que mais de 90% dos votos nominais dos eleitores norte-rio-grandenses foram destinados aos candidatos das famílias Alves e Maia. O número de votos dos outros candidatos é inferior ao quantitativo tanto de votos

⁵³ Na instauração do Golpe de Golpe Militar de 1964, Aluísio Alves era o governador do estado e apoiou a intervenção militar. Sua justificativa para a posição assumida foi a de que os militares garantiriam a democracia no país. Posteriormente foi cassado pelos mesmo militares com a alegação de desvio de verbas. (cf. Germano, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”).

⁵⁴ Dos 915.358 votos nominais destinados ao cargo de deputado federal no estado do RN, Henrique Alves conseguiu 163.572 votos. Isso equivale a 17,86% de todo o eleitorado. O mais interessante é que Henrique Alves não participou da campanha eleitoral, devido a problemas de saúde. É relevante também o fato de Henrique Alves, ao longo de mais de 30 anos ocupando a cadeira na Câmara, nunca ter tido destaque na função.

brancos quanto de votos nulos. Acrescente-se ainda o fato de que o PT teve uma das melhores votações na disputa pelo cargo.

Nas eleições de 1998 a vitória dos Alves não ficou restrita aos números de Garibaldi⁵⁵ e Henrique Alves. Outra filha de Aluísio Alves, Ana Catarina Alves, irmã gêmea de Henrique Alves, também conseguiu uma vaga na Câmara Federal. Isso significa que das oito cadeiras do Rio Grande do Norte na Câmara, duas são ocupadas por filhos de Aluísio Alves. Nessas mesmas eleições, outro sobrinho de Aluísio Alves, Carlos Eduardo Alves, e um cunhado, José Dias, foram reeleitos deputados estaduais. Um irmão de Aluísio, o ex-prefeito de Natal, Agnelo Alves, foi eleito suplente de senador na chapa com Fernando Bezerra⁵⁶. Agnelo Alves assumiu o Senado da República com a nomeação de Fernando Bezerra para o cargo de ministro da Integração Regional do Governo Fernando Henrique Cardoso.

O poder dos Alves não está restrito aos cargos no executivo e no legislativo. A família possui um complexo de comunicação composto das seguintes empresas: TV Cabugi, emissora de televisão filiada ao Sistema Globo de Televisão; Rádio Cabugi AM, a maior emissora AM do estado; Rádio Difusora de Mossoró; Tribuna do Norte, o maior jornal do estado.

A família Maia é o outro grupo que divide o poder no Rio Grande do Norte com os Alves. Os Maia ascenderam ao poder em 1974, com a indicação de Tarcísio Maia para o governo do estado. Tarcísio, que já havia assumido cargo de secretário de Estado no governo estadual, conseguiu ser indicado pelo governo militar para o posto de governador e a partir daí consolidou a base política de sua família. Ao sair do governo Tarcísio conseguiu fazer com que o seu sucessor fosse o seu primo Lavoisier Maia. Por sua vez, Lavoisier indicou, como prerrogativa dos governos estaduais durante o Regime Militar, para a prefeitura de Natal, o engenheiro José Agripino Maia, filho de Tarcísio Maia.

Agripino, como prefeito, fez uma administração marcada, por um lado, pela realização de grandes obras, e, por outro, pelo discurso da inovação. O então jovem prefeito se propunha a ser “o novo” da política estadual. A meta maior da administração municipal de Agripino era realizar uma ação política que o credenciasse a ser governador do

⁵⁵ Garibaldi governador nomeou o irmão Paulo Roberto Alves como secretário para assuntos políticos. Posteriormente Paulo Roberto foi nomeado como conselheiro do Tribunal de Contas do Estado.

⁵⁶ Fernando Bezerra é empresário. Antes de ser eleito senador ocupava o cargo de presidente da Federação das Indústrias do Rio Grande do Norte. Antes das eleições Fernando Bezerra era praticamente desconhecido do eleitorado estadual, tendo em vista que o seu trânsito político se resumia ao meio empresarial.

estado. Seu objetivo era sair vitorioso das primeiras eleições diretas para o cargo, depois de muitos anos de regime militar. Dessa forma, em 1982 Agripino saiu vencedor na disputa para a chefia do executivo estadual, derrotando Aluísio Alves.

Agripino, já ocupando o cargo de governador, participou ativamente das eleições municipais de 1985. Ele indicou e apoiou o nome de Vilma Maia, então esposa de Lavoisier Maia, para a prefeitura de Natal, na disputa com Garibaldi Alves. Vilma⁵⁷ perdeu as eleições, mas garantiu seu espaço político e candidatou-se novamente ao cargo nas eleições de 1989, saindo-se vitoriosa na disputa com Henrique Alves.

Em 1986 Agripino foi eleito senador e Vilma Maia Deputada Federal, cargo que renunciou para assumir a prefeitura da cidade de Natal. Em 1990 Agripino renunciou ao senado por ter sido mais uma vez eleito para o governo do estado. Em 1994 Agripino voltou ao Senado Federal.

Essas breves informações sobre o quadro político no Rio Grande do Norte demonstram que a disputa política local, caracterizada pela existência de dois pólos, o “aluizismo” e o “maísmo”, parece tornar real os clichês das novelas e minisséries que expõem o poder oligárquico no Nordeste. Essa situação confirma o déficit de agentes sociais e a fragilidade da sociedade civil local.

Em Natal, particularmente, as disputas bipolares, entre Maia e Alves, pelo poder local e a inexistência de conflitos sociais explícitos favorecem para formar a imagem de Natal como uma cidade pacificada. Tal imagem poderia ser reforçada com o argumento de que em Natal existe uma ostensiva presença militar. Afinal de contas, uma cidade que sediou, durante a Segunda Guerra Mundial, unidades militares do Brasil e dos Estados Unidos, teria tido sempre bem claro os limites e as cercas, reais e simbólicas, para a movimentação das pessoas, sejam como indivíduos ou grupos sociais.

Contudo, negando essa realidade aparente, a presença militar teve em Natal um sentido paradoxalmente liberador dos costumes e racionalizador da vida social da cidade. Se a presença física de inúmeras unidades militares pode aparecer, para muitas pessoas, como uma ameaça silenciosa, o contingente de militares numa cidade que até o início da década de 1940 não tinha mais de 50 mil habitantes, tem impactos econômicos e socioculturais consideráveis.

⁵⁷ Após perder as eleições para a Prefeitura, Vilma foi eleita deputada federal constituinte. Na Assembléia Nacional Constituinte votou em todas as proposições da esquerda.

Cada militar que chegava trazia sua família. Eram, no mínimo, quatro pessoas para cada militar. Tratava-se de pessoas que viviam em lugares bem diferentes da pequena Natal e que, por isso mesmo, tinham uma visão de mundo bem diferente dos habitantes locais. Os filhos dos militares passaram a frequentar as faculdades com a vivência de quem viveu em outras cidades. Tal fato explica a abertura de vários bares e a mudança completa nos costumes. Sinteticamente pode-se afirmar que, na verdade, a Segunda Guerra alterou profundamente os hábitos e costumes da cidade tornando-a mais aberta à inovações. Dessa maneira não podemos culpar a presença militar em Natal pelo domínio oligárquico que impera na cidade.

Mossoró, pela especificidade de sua política local, necessita de uma análise particular. O município possui uma forte influência política e econômica no estado, sendo decisiva na montagem das chapas majoritárias ao governo do estado e senado federal, bem como nas ações dos governos. Tendo o segundo maior colégio eleitoral do Rio Grande do Norte, o município é controlado politicamente – desde os anos 1940 – pela família Rosado. Desde 1995 os Rosado encontram-se divididos em quatro facções⁵⁸ que disputam, quase que isoladamente, eleições para os cargos nos poderes executivo e legislativo, em praticamente todas as esferas. Essa divisão da família significou uma estratégia para o estabelecimento de alianças com as duas oligarquias do estado: Maia e Alves.

O número de eleitores do município de Mossoró é superior a 120 mil⁵⁹. Entretanto, a área de influência dos Rosado é ampliada, em razão das relações comerciais e dos serviços oferecidos pela cidade, para diversos municípios circunvizinhos. Dessa maneira, os Rosado terminam recebendo “a atenção” de mais de 300 mil eleitores.

Nos dias de hoje, a presença da família Rosado ainda é preponderante na vida política de Mossoró. Os votos dos eleitores do município e das cidades circunvizinhas são sufragados massivamente na família. Para ratificar essa informação é necessário apenas

⁵⁸ Os filhos, herdeiros diretos de Jerônimo Pai, por muito tempo marcharam unidos na vida pública. A partir do final dos anos 1980 ocorreu uma cisão no seio do grupo familiar. Hoje existem quatro facções “rosadistas”: uma liderada pelo ex-deputado Carlos Augusto Rosado (filho de Dix-Sept Rosado) e sua esposa a prefeita atual da cidade, Rosalba Rosado; outra liderada pela deputada Sandra Rosado (filha de Ving Rosado) e pelo seu esposo, deputado Laíre Rosado; uma terceira facção liderada pelo professor Vingt-Un Rosado (único dos irmãos homens ainda vivo) e seu neto, o deputado estadual Frederico Rosado; finalmente, uma quarta facção, provavelmente a menos expressiva, é liderada pelo ex-deputado Mário Rosado

⁵⁹ Número colhido em atualização do Tribunal Regional Eleitoral para as eleições de 1998.

observar os Rosado eleitos para mandatos eletivos, nos últimos anos: de 1992 a 1996, o prefeito da cidade era Dix-Huit Rosado, que com a saúde muito debilitada, faleceu no último ano de mandato, sendo substituído pela vice-prefeita Sandra Rosado, filha de Ving-Rosado. Em 1997 assumiu a prefeitura Rosalba Rosado, nora de Dix-Sept Rosado. Dos oito deputados federais do estado dois são Rosado: Carlos Alberto Rosado⁶⁰ (filho de Dix-sept Rosado) e Laíre Rosado (esposo e primo de Sandra Rosado). Dos 24 deputados estaduais três são diretamente ligados aos Rosado: Frederico Rosado (neto de Vingt-Un), Sandra Rosado (a ex-prefeita) e Ruth Ciarline (irmã da prefeita Rosalba Rosado)⁶¹.

Vale ressaltar que a divisão dos Rosado em diferentes facções não ocorre em razão de propostas políticas, nem devido a preocupações com o bem-estar da população. Dois estudos acadêmicos, Paiva Neto (1997) e Felipe (2000), analisam a ruptura da homogeneidade da família Rosado.

Para Paiva Neto, a ruptura no clã Rosado possibilitou à família manter-se com o controle sobre o poder político na região, enfrentando os grupos Maia e Alves que objetivavam consolidar suas posições oligárquicas majoritárias na cidade sem a intermediação dos Rosado. Contudo, essa cisão terminou trazendo uma profunda crise interna no seio do grupo, hoje completamente dividido. Diz o autor:

A divisão da família em grupos partidários, se por um lado lhe permitiu a manutenção do seu poder político, diante de outras oligarquias do Rio Grande do Norte, que visavam penetrar na vida política mossoroense; por outro lado deu origem a contradições internas, que trouxeram inúmeras dificuldades. (Paiva Neto: 1997: 155)

Felipe analisa que a cisão rosadista surgiu, no mínimo,

⁶⁰ Carlos Alberto Rosado é conhecido nos meios políticos e populares como Betinho Rosado.

⁶¹ A representação política da família Rosado nas diversas esferas do poder público não é recente. Apenas para ilustrar a representação dos Rosado no legislativo federal: Dix-Huit Rosado foi eleito deputado federal em 1950 e reeleito em 1954. Em 1958 foi eleito senador e a família elegeu o primo Tarcísio Maia deputado federal. A partir de 1962 Vingt Rosado foi eleito deputado federal, por sete mandatos consecutivos. Em 1990 a família elegeu para deputado federal Laíre Rosado (genro e sobrinho de Vingt), que foi reeleito em 1994 e 1998. Em virtude da cisão familiar em 1994 e 1998 a representação da família na Câmara dos Deputados foi ampliada com a eleição e reeleição de Carlos Alberto Rosado (filho de Dix-sept).

para inibir, novas organizações, novas forças que teriam dificuldades de encontrar espaço nessa política ocupada em todos os recantos pelos Rosado e seus fragmentos.

Mas, a fragmentação como estratégia política, é uma máscara de uso efêmero, pelos conflitos criados internamente, principalmente pelas denúncias nas disputas eleitorais, que atingem e mutilam os mitos familiares, quebra a unidade do clã como imagem, um símbolo sempre requisitado pelos filhos de Jerônimo Rosado, para superar as crises internas e dissimular as rupturas. (Felipe, 2000: 160)

O rompimento dos Rosado foi objeto do depoimento a nós concedido por Souza. Para ele a fragmentação do bloco rosadista demonstrou os interesses imediatos do grupo e, dessa forma, cada facção briga para garantir a sua fatia no poder. Souza mostra a mudança do seu olhar sobre os Rosado e a partir dessa mudança insere sua opinião sobre a cisão interna do grupo. Diz Souza:

[...] Eu lhe confesso que quando cheguei aqui, em 1975, para estudar na Esam e tive contato com Vingt-Un Rosado e com alguns de seus escritos, eu me impressionei. Eu conhecia um pouco os Rosado e sua história. Eu, na época, era um rapaz de 18 anos e deixei me impressionar por aquele elemento de heroísmo que existia no seio da família. Isso se casava com o que se via em Mossoró, principalmente porque naquela época a família era um bloco, não estava fragmentada como está hoje. Tudo isso remetia muito para o imaginário que a gente tem, alimentado pela história da Antigüidade clássica das civilizações romana e grega, do herói que encarna a nação.

Com o passar dos anos, os Rosado se transformaram em personagens shakespearianos, porque depois de 1968 para cá, os Rosado se fragmentaram e eu acho que se transformaram em personagens de Shakespeare, na medida em que a política é o motivo das brigas intestinas, domésticas, do dilaceramento da família. Só que eu, na minha raiva de Mossoró, digo que eles findam incomodando os ouvidos da gente com brigas internas e se a gente tivesse alguém com gênio de Shakespeare não poderia transformar isso em tragédia, porque eles não se matam. Se eles se matassem, pelo menos forneceria material para a literatura. Eles brigam, brigam, mas não vão às vias de fato. (Entrevista Souza, 1998: 8)

A história dos Rosado em Mossoró começa com Jerônimo Rosado. Numa entrevista, a mim cedida pelo professor Vingt-Un Rosado, assim é descrita a chegada de Jerônimo Rosado a Mossoró. Diz Vingt-Un:

Meu avô paterno, Jerônimo Ribeiro Rosado, era português. Ele casou-se com uma moça que pertencia a uma família de recursos, a família Costa, aqui de Pombal na Paraíba. Com a seca de 1877, muita gente daquela região ficou na miséria, inclusive meu avô.

Meu pai tinha o mesmo nome do meu avô: Jerônimo Ribeiro Rosado, e nasceu no dia 8 de dezembro de 1861. Quando meu pai tinha dez anos meu avô morreu. Ele era ainda um rapazinho quando se mudou para Catolé do

Rocha, também na Paraíba, para trabalhar. Seu primeiro emprego, em Catolé, foi na loja do português Amorim, como caixeiro. [...]

Nesse tempo de caixeiro no armazém de Amorim, ele fez amizade com o juiz Venâncio Neiva. O doutor Venâncio Neiva era juiz de Pombal e Catolé do Rocha, mas, além disso, ele foi chefe político e presidente da Paraíba.

Bom, essa amizade do meu pai com o juiz terminou sendo muito importante. Aos poucos o juiz foi vendo que o menino tinha vontade de crescer. Ele ajudou muito ao menino, primeiro colaborou para que meu pai concluísse os estudos no Colégio Liceu paraibano, na capital da província da Paraíba.

Concluídos esses estudos no Liceu paraibano, doutor Neiva fez uma carta para dois irmãos dele, que moravam no Rio de Janeiro pedindo para que eles auxiliassem a meu pai a trabalhar e estudar. Os irmãos de doutor Neiva eram oficiais de prestígio na Corte – que ficava no Rio de Janeiro.

Para encurtar a história, os irmãos de doutor Neiva conseguiram um emprego de “Fiscal de Iluminação da Corte” para meu pai. Na época ele ganhava dois contos por ano. Era um emprego razoável, não era tão fraco, dava para manter um estudante. Para o meu pai era pouco, porque ele precisava ajudar a família que tinha ficado em Pombal. Aliás, essa história do meu pai ajudar a família era o inverso do que acontecia com os estudantes aqui do Nordeste que iam estudar no Rio. Quem ia aqui para estudar no Rio recebia mais dinheiro da família, meu pai mandava dinheiro para cá.

Estudando e trabalhando meu pai terminou concluindo o curso de Farmácia. Com o título de farmacêutico, ele voltou para a Paraíba e estabeleceu-se com uma farmácia em Catolé do Rocha, isso foi (se não me engano) em 1889. Em 1890, doutor Almeida Castro, que era médico e chefe político aqui em Mossoró, o convidou para vir estabelecer-se aqui na cidade. Foi assim que começou a história dos Rosado aqui em Mossoró. Tudo começou com a farmácia que ele abriu. Ele dizia que se apaixonou por Mossoró desde o primeiro. Mossoró era a grande paixão do meu pai. (Entrevista Maia, 1998: 8)

A prioridade de Jerônimo Rosado, desde sua chegada a Mossoró, em 1890, era a sua família, seguida da cidade de Mossoró. Cidade essa emoldurada, pelo farmacêutico, nas imagens construídas pela primeira elite comercial da cidade. Ou seja, a imagem de uma Mossoró que buscava ser um entroncamento comercial, mas também buscava aderir aos princípios burgueses expostos na Revolução Francesa de 1789⁶².

Jerônimo Rosado constituiu uma numerosa família, fruto de dois casamentos. Inicialmente casou-se com Maria Amélia e com ela teve três filhos: Jerônimo Rosado Filho, Laurentino Rosado Maia (que morreu antes de um ano de nascimento), e Jerônimo Tércio Rosado Maia (o primeiro filho a ser numerado). O parto de Tércio foi

⁶² Mais adiante, neste mesmo capítulo, falaremos sobre a primeira elite comercial de Mossoró.

muito complicado e terminou levando Maria Amélia a falecer, poucos meses depois, no ano de 1892. Em novembro do mesmo ano casou-se, atendendo a pedido de Maria Amélia, com a cunhada Isaura que já cuidava dos dois filhos do casal.

Do casamento com Isaura nasceram os seguintes filhos: Isaura Quarta Rosado Maia, em 1894; Jerônimo Quinto Rosado Maia, Isaura Sexta Rosado Maia; Jerônima Sétima Rosado Maia; Maria Amélia Oitava Rosado Maia; Vicência Décima Rosado Maia; Laurentina Onzième Rosado Maia; Laurentino Duodécimo Rosado Maia; Isaura Trezième Rosado Maia; Isaura Quatorzième Rosado Maia; Jerônimo Dix-Sept Rosado Maia; Jerônimo Dix-Huit Rosado Maia; Jerônimo Dix-Neuf Rosado Maia; Jerônimo Vingt Rosado Maia; Jerônimo Vingt-Un Rosado Maia⁶³.

A segunda prioridade de Jerônimo Rosado era a cidade de Mossoró. Foi membro da Intendência⁶⁴ nos triênios 1908-1910 e 1920-1922 e presidente dessa instituição no período de 1917 a 1919. Em 1900 convidou o professor Antônio Gomes de Arruda Barreto e o apoiou na construção do Colégio 7 de Setembro, que se encarregou das disciplinas de Física e Química.

Jerônimo desenvolveu diversas atividades políticas e empresariais. Foi farmacêutico, atividade que o levou a fixar-se em Mossoró com uma farmácia, agente de seguro, juiz distrital (de 1911 a 1913, nomeado no governo de Alberto Maranhão) e coletor de rendas federais. Nesse último cargo permaneceu até 1930, quando faleceu. O último cargo político de Jerônimo Rosado foi o de membro da Intendência de 1920 a 1922, ano em que morreu o seu líder político Almeida Castro. Paralelamente às suas atividades profissionais, Jerônimo Rosado se interessava por outras atividades.

Nesse sentido, destacava-se como autodidata nas áreas da geologia, da mineralogia, dos açudes, das barragens e dos traçados das linhas férreas, em que era considerado um especialista. Seus estudos o levaram, a partir de 1911, a envolver-se com a mineração de gipsita no distrito de São Sebastião, hoje município de Governador Dix-Sept Rosado.

⁶³ Não se sabe a razão da numeração dos filhos de Jerônimo Rosado. Lacerda (2000: 62) lembra a influência do latim e do francês naquele momento histórico. Contudo o mesmo autor não encontra uma justificativa plausível para essa atitude. Os filhos e os biógrafos também não conseguem explicar a numeração.

Na mineração desenvolveu a atividade de extração e exportação do gesso. Essa atividade foi deixada como herança, após sua morte em 1930, para seus filhos. Nas décadas de 1940 e 50, com o auge do mercado de gesso, os descendentes de Jerônimo Rosado conseguiram ganhar muito dinheiro e criar a base econômica que garantiu a sustentação política do grupo Rosado.

Apesar de os seus filhos só despontarem na política durante a década de 1940, Jerônimo sempre teve um profundo envolvimento nas atividades políticas e culturais da cidade. O paraibano se “nacionalizou”, e absorvendo o “sonho econômico” das primeiras elites da cidade ratificou o pensamento burguês dessas elites, que tinha como sustentáculo três elementos básicos: trabalho, progresso e produtivismo (Felipe, 2000: 67).

Após a morte de Jerônimo Rosado, no dia 25 de novembro de 1930, os Rosado continuaram na cena política. Aldo Fernandes Raposo de Melo (esposo em um primeiro casamento de Laurentina Onzième Rosado, de quem ficou viúvo e casou com Sétima Rosado), liderou politicamente a família de 1930 a 1943 (cf. Felipe, 2000: 72). Em 1943 Aldo Fernandes foi nomeado Secretário Geral do Rio Grande do Norte⁶⁵.

O primeiro membro direto da família Rosado a assumir cargo público foi o farmacêutico Jerônimo Laíre Rosado (primeiro neto de Jerônimo Rosado e primeiro filho de Jerônimo Rosado Filho) que se elegeu vereador em 1937. Nesse período ele foi presidente da Câmara Municipal.

O fim da Segunda Guerra e da ditadura Vargas favoreceu para que no sertão nordestino antigas lideranças desgastadas na sua prática e no seu discurso político, mas com poder político diante de um povo numa situação miserável. Essa situação exigiu o surgimento de novas lideranças.

Nesse contexto entre 1945 e 1946 três filhos de Jerônimo Rosado participaram desse processo político sinalizado pela luta da redemocratização do país. Jerônimo Dix-Sept

⁶⁴ A Intendência tem o mesmo sentido das atuais Câmaras Municipais. O intendente tinha função semelhante à de vereador.

⁶⁵ Nas eleições de 1943 Rafael Fernandes foi eleito, indiretamente, governador do Rio Grande do Norte e nomeou como Secretário Geral Aldo Fernandes.

Rosado Maia filia-se à UDN e coordena na região do oeste do Estado a campanha do brigadeiro Eduardo Gomes, candidato à Presidência da República. Jerônimo Dix-Huit Rosado Maia foi eleito deputado estadual e Jerônimo Vingt-Rosado foi eleito vereador.

Quando Jerônimo Rosado morreu, em 1930, Dix-Huit estava com 18 anos e Dix-Sept com 19. Eles foram educados ouvindo os “sonhos” que o pai herdara dos primeiros construtores da cidade e incorporavam a idéia de realizar por Mossoró o que o pai não tinha conseguido.

Dois elementos favoreciam a participação dos Rosado: **a boa situação financeira** (resultado do sucesso das empresas, principalmente aquelas ligadas à exploração e exportação de gesso, que atuavam no mercado do sudeste) e **a imagem de homens preparados para o fazer político**. Nas eleições de 21 de março de 1948 Dix-Sept se elegeu prefeito de Mossoró, tomando posse em 31 de março de 1948.

Na prefeitura Dix-Sept teve uma destacada atuação, sobretudo nas iniciativas culturais e nas obras de infra-estrutura⁶⁶. Para a área da cultura o então prefeito convocou seu irmão Vingt-Un, o intelectual da família. Nesse período foram criados a Biblioteca Pública Municipal de Mossoró, o Museu Municipal e o Boletim Bibliográfico, além de haver por parte do município o estímulo às comemorações que visassem festejar o passado heróico de Mossoró.

O Boletim Bibliográfico, criado por Vint-Un, na administração de Dix-Sept, tinha o objetivo de reunir pesquisas e contribuições de escritores locais sobre a história de Mossoró, mas almejava sobretudo divulgar documentos de arquivos e atas da Câmara Municipal de Mossoró. O Boletim Bibliográfico foi o embrião da Coleção Mossoroense, que ainda hoje publica diversos títulos⁶⁷.

A Coleção Mossoroense foi criada em 1949, com recursos e direção da Prefeitura de Mossoró. O primeiro número da revista foi lançado, especificamente a 30 de setembro de 1949. Depois de algum tempo a Coleção passou a ser mantida pela Esam, por meio

⁶⁶ Como exemplo de obras infra-estruturais executadas por Dix-Sept, podemos citar: a implantação do abastecimento d'água da cidade (um sonho de seu pai Jerônimo Rosado) e a criação da Companhia destinada a solucionar o problema energético (cf. Felipe, 2000: 79-80).

⁶⁷ A Coleção Mossoroense já produziu quase 3 mil títulos.

da Fundação Guimarães Duque, durante todo o tempo em que a instituição foi dirigida por Vingt-Un Rosado. Com o fim do domínio dos Rosado ocorrido em 1995, Vingt-Un criou a Fundação Vingt-Un Rosado, que não possui as mesmas condições para publicação das obras. As dificuldades atuais da Coleção Mossoroense são inúmeras, de tal forma que muitas obras têm sido financiadas pelo próprio editor: Vingt-Un. Sobre a Esam, nos falou Vingt-Un:

A Esam sempre apresentou um significado imenso em minha vida. Para mim ela era quase um delírio. [...] Somente em 1967, encontrei em Dix-Huit um grande parceiro do meu sonho.

A Esam não é 21 [Vingt-Un] nem 18 [Dix-Huit], é 21 mais 18. Dix-Huit com o prestígio nacional que lhe deu Costa e Silva, federalizou a Esam. Foi o maior serviço que ele prestou a Mossoró e ao semi-árido. A baladeira de Vingt-Un não conseguiria chegar a essa altura. Em dois anos Dix-Huit, sozinho, conseguiu o que outras escolas de agronomia levaram decênios para alcançar.

O presidente Costa e Silva, trazido por Dix-Huit, veio inaugurar a Escola de Agronomia e outros muitos trabalhos por Mossoró e pelo Rio Grande do Norte. Não posso esquecer o 22 de dezembro de 1967 [...]. Foi uma linda festa que o general Costa e Silva nos proporcionou. Lembro inclusive que ele não se conteve e lavou o rosto com a água mineral do arenito Açú Inferior. Era a glória.⁶⁸ (Entrevista Maia, 1998: 1-2)

Por meio da Coleção Mossoroense e das festas nas datas magnas do município⁶⁹, instituídas pelos Rosado a partir da administração de Dix-Sept sob a condução de Vingt-Un, os Rosados procuraram construir na população uma memória coletiva do passado da cidade com os seus heróis e feitos memoráveis. O discurso das primeiras elites mossoroenses foi absolvido e propagado pelos Rosado e os intelectuais e memorialistas a eles vinculados⁷⁰.

⁶⁸ Vingt-un Rosado foi o idealizador, da Coleção Mossoroense. Ele também foi sempre o diretor e organizador de todos os volumes da Coleção. (Sobre a Coleção Mossoroense leia: Braz (1999: 83); Paiva Neto (1997: 1-2); Felipe (2000: 79)).

⁶⁹ Como exemplo de festividade que foram oficializadas sob a conduta dos Rosado podem-se citar as comemorações da Abolição mossoroense, realizada no dia 30 de setembro.

Desde a Abolição, realizada a 30 de setembro de 1883, todas as comemorações à Abolição eram sempre manifestações espontâneas da população. Todavia, procurando reforçar os acontecimentos abolicionistas e introduzindo a participação oficial nos eventos comemorativos, foi instituída a Lei Municipal nº 30, de 13 de setembro de 1913, o feriado municipal de 30 de setembro. Para Braz, a criação do feriado estabeleceu o marco oficial e parecia impor à comunidade a obrigatoriedade de reverenciar a data. Entretanto, [...] a formalização do feriado não despertou de imediato na população o gosto em participar das comemorações do 30 de setembro, permanecendo o mesmo comportamento espontâneo. (Braz, 1999: 70)

Só a partir da década 1950 é que a população passou a se envolver com os festejos oficiais da data. Isso aconteceu porque o então prefeito Ving Rosado, que esteve no poder municipal entre 1952 e 1956, incentivou os habitantes de Mossoró a propagar e conhecer todo o movimento abolicionista na cidade (cf. Braz, 1999: 82).

⁷⁰ Como exemplo de intelectuais e memorialistas que se dedicaram ao passado heróico de Mossoró pode-se citar: Raimundo Nonato, Câmara Cascudo, Raimundo Soares de Brito, Raimundo Nunes e outros.

Vingt-Un pode ser considerado o reconstrutor de fatos do passado da história de Mossoró. Foi ele, por exemplo, quem mais lutou para consagrar as festividades oficiais que comemoram a Abolição da Escravidão em Mossoró. Os Rosado, como um todo, conseguiram instituir a idéia de Mossoró como cidade da liberdade e da resistência. Essa idéia pode ser percebida em um depoimento colhido de uma professora durante nossa investigação nas escolas. Diz a professora:

[...] o que identifica um mossoroense é a resistência. O mossoroense é resistente a partir da própria história. Fomos resistentes já em épocas passadas, como por exemplo, na resistência ao cangaço. (Entrevista Silveira, 1998: 6)

Além disso, as próprias palavras reforçam a idéia de Mossoró como terra da liberdade e da resistência. Diz o escritor:

[...] Liberdade e resistência são duas palavras que identificam Mossoró. Liberdade tem muito a ver com Mossoró.

*Existem três coisas, ocorridas em Mossoró, que mostram como existe uma estreita ligação entre liberdade e Mossoró: **a resistência ao cangaço, o 30 de setembro e o primeiro voto feminino.***

[...] Resistência é uma coisa da cidade, da própria filosofia de Mossoró. É a resistência da cidade a Lampião, à seca, à pobreza, a tudo. (Entrevista Maia, 1998: 11) (grifo nosso)

Apesar de todo o discurso rosadista difundido no seio da população e da quantidade de títulos da Coleção Mossoroense, que transmitem as idéias dos Rosado, só muito recentemente a academia tem procurado compreender melhor o processo histórico-político de Mossoró. Nesse sentido, encontramos apenas três trabalhos acadêmicos⁷¹, publicados entre 1997 e 2000, oriundos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que se dedicaram aos aspectos históricos da constituição do município e nas formas utilizadas pelas elites mossoroenses para se perpetuarem no poder. Pode-se afirmar que a força motriz para a consolidação do poder dos Rosado foi a atuação administrativa de Dix-Sept na prefeitura. A partir de então a família Rosado passou a convocar a sociedade mossoroense para participar do jogo social. Nesse sentido, passou-se a falar de uma Mossoró coletiva, de destino comum a todos e com um presente elaborado no passado por heróis e seus atos fantásticos.

⁷¹ Paiva Neto (1997), Braz (1999) e Felipe (2000).

A administração “rosadista” se propunha a ser um General que convocava toda a população para batalhas em prol do bem comum. A idéia que foi operacionalizada pelos Rosado foi a formação de um governo impulsionado pela paixão à cidade, um governo que em virtude do seu amor poderia realizar uma cruzada para superar os problemas que afetavam o cotidiano dela (cf. Felipe: 2000: 80).

Os empreendimentos à frente da prefeitura constituem o cumprimento “sagrado” das ordens e dos sonhos dos ancestrais. O encaminhamento ou a realização de determinadas políticas ou obras, como os projetos culturais e o abastecimento d’água da cidade, são batalhas, verdadeiras guerras santas que exigem “cruzadas”, mas requer também um condutor, um comandante, um general com a capacidade de convocar e comandar a todos para a defesa do território e para garantir a continuidade deste (Felipe: 2000: 80). Os Rosado, sob a liderança de Dix-Sept, criaram a equipe funcional, uma divisão do trabalho político entre os irmãos, fortalecendo essa estrutura de base que é a família. Num primeiro momento foi definido que Dix-Sept seria o grande político do grupo; Dix-Huit⁷² (médico) seria o parlamentar; Vingt Rosado⁷³ (farmacêutico) seria o responsável pela coordenação política em Mossoró; Dix-Neuf e Duodécimo cuidavam das empresas da família; Vingt-Un (Agrônomo) exerceu a função de intelectual, de homem ligado à educação, de homem que preserva a história da cidade e realça seus líderes e feitos.

A carreira de Dix-Sept foi vitoriosa e muito rápida: de 31 de março de 1948 (data de sua posse como prefeito de Mossoró) a 12 de junho de 1951 (data do acidente aéreo que levou à sua morte). Prefeito de Mossoró, por apenas dois anos, Dix-Sept conseguiu participar de uma aliança política que o levou ao governo do estado do Rio Grande do Norte.

Do período de Dix-Sept aos dias atuais os Rosado têm festejado as principais datas que marcam os fatos, por eles considerados, símbolos da resistência mossoroense. Ao

⁷² Dix-Huit ocupou os seguintes cargos: um mandato de deputado estadual; dois mandatos de deputado federal; um mandato de senador; presidente do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – Inda – durante o governo de Costa e Silva; três mandatos como prefeito de Mossoró.

⁷³ Vingt exerceu os seguintes mandatos: duas vezes vereador; uma vez prefeito; uma vez deputado estadual e sete vezes deputado federal.

realizar as entrevistas⁷⁴ com memorialistas e ao ler os trabalhos acadêmicos⁷⁵ que discutem a identidade mossoroense, percebemos que quatro fatos são sempre apresentados como referências para o estudo do passado mossoroense: a comemoração da **abolição dos escravos**, ocorrida em Mossoró a 30 de setembro de 1883⁷⁶; a **expulsão do bando de Lampião de Mossoró**, a 13 de junho de 1927⁷⁷; **O motim das mulheres de 1875**⁷⁸ e a inscrição de Celina Guimarães Viana⁷⁹, em 1827, como a **primeira eleitora no Brasil**.

Pode-se afirmar que os Rosado foram os principais selecionadores desses fatos e dos heróis construídos a partir deles. Os valores morais que esses fatos passaram a produzir foram difundidos, em comemorações cívicas, festas, jornais e livros. Passou-se a cultuar o passado para consolidar a idéia de Mossoró como a terra da liberdade e da resistência.

Os Rosado realizaram seus projetos políticos e ideológicos espelhando-se nos projetos das primeiras elites mossoroenses. Estas se apresentavam como verdadeiros “heróis-civilizadores”, na medida em que possuíam hábitos estrangeiros e formas de comportamentos cosmopolitas.

As elites mossoroenses do final do século XIX e início do século XX eram habituadas a refinados padrões, tais como: consumir tecidos finos vindos da França e da Inglaterra; assistir a temporadas de companhias teatrais nacionais e estrangeiras, que vinham especialmente para Mossoró; ler livros de autores consagrados mundialmente. Foi o gosto pela leitura que induziu a formação de bibliotecas na cidade com livros adquiridos na Europa e no Rio de Janeiro. Foram as elites do final do século XIX que impuseram um padrão cultural inovador à cidade. Como obras dessas elites pode-se citar:

A criação de instituições culturais, bibliotecas, clubes literários, semanários, jornais, grupos de teatro amadores e sala de projeção cinematográfica, sinalizavam os novos hábitos da modernidade local que se completavam com a criação dos colégios para instrução secundária, no

⁷⁴ Referimo-nos às entrevistas com Souza (1998), Maia (1998) e Brito (1998).

⁷⁵ Paiva Neto (1997), Braz (1999) e Felipe (2000).

⁷⁶ A Abolição dos escravos em Mossoró ocorreu cinco anos antes da Lei Áurea.

⁷⁷ O primeiro livro a se dedicar, exclusivamente, a “Lampião em Mossoró” foi escrito pelo memorialista Raimundo Nonato, em 1955. (sobre o assunto cf. Paiva Neto, 1997: 63)

⁷⁸ Em setembro de 1875, Ana Floriano liderou o motim das mulheres contra o recrutamento dos maridos e filhos para o Exército Brasileiro que lutaria na Guerra do Paraguai.

⁷⁹ No dia 25 de novembro de 1927 Celina Guimarães Viana alistou-se como eleitora, de conformidade com a lei sancionada pelo presidente do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, em 27 de outubro do mesmo ano.

caso o Colégio 7 de Setembro, criado em 1900 e o Colégio Diocesano Santa Luzia, em 1901. (Felipe, 2000: 42)

É extremamente pertinente a analogia entre a elite mossoroense, representada pelos comerciantes, do final do século XIX e a elite mossoroense, representada pelos Rosado, que assumiram o poder a partir da década de 1940. Isso porque os Rosado se consideram os continuadores dos “pioneiros”. Entretanto, Souza – na entrevista a nós concedida – expressou uma diferença nítida entre as duas elites. Para o entrevistado os Rosado, descendentes diretos do farmacêutico Jerônimo Rosado, não podem ser comparados às elites pioneiras, porque não possuem o desejo de construir uma grande cidade. Os Rosado, na visão de Souza, são incompetentes e desinteressados pelo bem estar da população. A analogia entre os “pioneiros” e os Rosado, feita por Souza é a seguinte:

Eu acho que essa "nova" elite é incompetente para dirigir Mossoró. Se olharmos para os "pioneiros" dessa fase moderna da cidade – e quando eu digo aqui os pioneiros eu penso em pessoas como o paraibano Jerônimo Rosado e o suíço Urick Graff – perceberemos que eles chegaram com um plano claramente definido. Eles saíram de suas terras, onde as condições de habitação eram certamente mais fáceis e vieram se estabelecer em Mossoró, com um plano de tornar este lugar uma grande cidade. Quer dizer, os "pioneiros" traziam um sonho na cabeça, um projeto de ação, que nesse período aí se expressa através da construção da estrada de ferro, sinônimo de progresso e de modernidade.

[...] A elite mossoroense hoje não tem projeto nenhum. Falta sonho, falta utopia. É uma elite levada de roldão pelos acontecimentos; o que tocam, ela dança; é incapaz de conduzir, é sempre conduzida por outros. Isso, para mim, é uma perda de sentido do conceito de elite. Quando digo aqui elite, não me refiro unicamente a elites econômicas, mas sim, a uma elite política, que deveria ser portadora de um certo cabedal cultural, e isso elas não têm. Nossas elites são profundamente ignorantes. Elas não conhecem o meio que vivem e, quem não conhece do meio em que vive, não sabe como transformar esse meio de forma eficiente e eficaz, buscando melhorar as condições naturais com as quais a gente se depara aqui. (Entrevista Souza, 1998: 6-7)

É o mesmo Souza que relata o quanto os Rosado se caracterizam por desejarem impor seu projeto à cidade sem que haja nenhuma contestação.

Com o tempo, pude perceber que tanto para a família Rosado, como um todo, quanto para Vingt-Un, individualmente, ou você se associa ao projeto e ao discurso deles em todos os aspectos, ou vira inimigo. Eles não admitem que você discorde de dez por cento de seus pensamentos e ações. Eu próprio pude vivenciar essa prática, porque Vingt-Un passou dez anos sem falar comigo, sem me "dar as horas", sem me cumprimentar, em função

exatamente de um artigo que eu escrevi, num jornal dos estudantes de agronomia, comentando a política do Rio Grande do Norte, no decorrer da campanha de 1978. Nessa época, Vingt-Un já não era nem diretor da Escola, tinha deixado de sê-lo no começo do ano.

A revista "Isto É" tinha feito uma reportagem recente sobre os Rosado, aliás, uma matéria muito parecida com a publicada agora pela revista "Época" – que não li, mas pelo que ouvi dizer, apresenta mais ou menos o mesmo tom. Escrevi esse artigo, que gerou polêmica, com base nessa reportagem. Eu fazia um comentário sobre a política no Rio Grande do Norte: o que é que tinha mudado, o que permanecia. Acho que o título da matéria era "Teatro de mamulengo norte-rio-grandense" ou algo semelhante.

Como vivíamos ainda um período de repressão da ditadura militar, a gente não assinava as matérias, aparecia apenas o expediente do jornal. Isso identificava as pessoas participantes, mas não revelava o autor de cada texto. Vingt-Un ficou irritado com o artigo e achou que tinha sido escrito pelo professor Aldenor Gomes, porque ele aparecia no expediente do jornal. Aldenor era chefe do departamento de Ciências Sociais e Vingt-Un era professor do mesmo departamento.

Tudo o que o artigo falava sobre os Rosado eram duas linhas de um pequeno parágrafo. Eu dizia que os Rosado, apesar de seguros ainda nos cargos públicos, lutavam para manter a hegemonia em Mossoró. Simplesmente isso. A matéria da "Isto É", que serviu de base para o meu texto, tinha dito muito mais, fez especulações, apresentou dados de quantos cargos a família Rosado ocupava no estado e quanto isso rendia em termos monetários. O material da revista demonstrava qual era a renda da família Rosado advinda dos cofres públicos. No meu escrito, dei muito mais ênfase às outras oligarquias, a dos Maia e a dos Alves. Sobre elas escrevi parágrafos bem longos. Com relação aos Rosado, falei somente isso.

Contudo, Vingt-Un ficou profundamente irritado com o texto e descarregou sua ira contra Aldenor, a ponto de destrutá-lo e agredi-lo, até preconceituosamente, chamando-o de negro e outras coisas no gênero. Tudo isso porque pensava que tinha sido Aldenor Gomes o autor do texto. Diante disso, me vi na obrigação de assumir a autoria e resolvi publicar uma nota dizendo que eu era o autor da matéria. Depois disso, Vingt-Un passou dez anos sem falar comigo. Após esse longo período, ele me mandou chamar para tomar um café, e eu fui. Vingt-Un é uma pessoa por quem tenho admiração, pelo que representa para a história da Esam e de Mossoró. É inegável o seu espírito batalhador. Contudo, não posso deixar de dizer que ele é uma pessoa que tem um problema seríssimo de conviver com contrários. É terrível para ele ter que conviver com gente que tenha opiniões discordantes, mesmo que seja numa parcela mínima. E parece que isso não é exclusividade dele. A família Rosado inteira sempre foi assim. Eu tenho notícias confiáveis de que os outros eram da mesma forma. Mas, não privei da amizade dos outros, privei da amizade de Vingt-Un, fui bastante próximo dele. (Entrevista Souza, 1998: 11)

O pensamento de Souza não é partilhado por Brito. Para o memorialista os Rosado, a partir do patriarca, trouxeram muito progresso para a cidade. Diz Brito:

Falar nos Rosado é falar em Mossoró. Peço desculpas aos que não rezam na cartilha deles, mas desde 1917, quando Jerônimo Rosado iniciou-se na vida pública, a cidade ganhou muito.

O velho era paraibano e em 1917 iniciou-se como intendente. Naquele tempo, a Câmara de Vereadores chamava-se Intendência. Ele começou como intendente em 1917 e de lá para cá ninguém pode falar que qualquer coisa de Mossoró, qualquer melhoramento, não tenha o dedo de um Rosado. (Entrevista Brito, 1998: 17)

Apesar de não possuir a mesma riqueza documental de sua história e de não ter um passado recheado de grandes fatos e heróis, Caicó possui uma forte influência em toda a região onde está localizada. Com 34.296 eleitores, o município ao longo de sua história consegue concentrar seus votos nos candidatos da terra. Atualmente, por exemplo, possui dois deputados estaduais: Álvaro Costa Dias e Vidalvo Silvino da Costa.

Para se ter uma idéia da concentração de votos nos candidatos da terra, basta citar o fato de que nas eleições de 1998 dos 34.296 eleitores, 10.332 votaram em Álvaro Dias e 8.050⁸⁰ votaram em Vidalvo Costa. Isso significa que mais de 50% do eleitorado do município votou em um dos dois candidatos.

As oligarquias no município também são bem menos intensas. A grande liderança do município foi o ex-senador e governador do Rio Grande do Norte Dinarte de Medeiros Mariz, que faleceu em 1984. Dinarte não liderava apenas Caicó, mas toda a região do Seridó.

Dinarte Mariz era sertanejo descendente de famílias tradicionais do Seridó e ficou famoso na vida pública por ter enfrentado os comunistas que fugiam de Natal na Intentona de 1935. Anticomunista convicto, apoiou o Golpe Militar de 1964 e desfrutou de uma convivência muito próxima de todos os governos do Regime.

Pelo exposto fica evidente que as oligarquias têm forte influência na vida das universidades. Todavia, observando-se mais atentamente, pode-se perceber que os quadros docentes das universidades também influenciam nas decisões políticas das cidades e do estado, tendo em vista que essas instituições possuem um forte poder político local.

⁸⁰ Esse número representou a metade de todos os votos obtidos por Vidalvo Costa em todo o estado.

Em Mossoró, particularmente, a relação poder político local e universidade é bem peculiar. Por um lado os quadros intelectuais da UERN, que se destacam pela sua “competência”, geralmente são “convidados” a assumir cargos pelo grupo político que momentaneamente controla a administração da universidade. Por outro, ao longo da história da UERN, os grupos políticos que a administram mantêm uma forte ligação com as oligarquias locais. Nessa conjuntura, muitos dos que aceitam ocupar funções ou “cargos de confiança” passam a estabelecer vínculos mais estreitos com as oligarquias e, a partir de tais vínculos, passam a dar rumos a diversas ações desses grupos. São esses quadros intelectuais que dão idéias, elaboram projetos legislativos, planejam e implementam políticas governamentais. Isso prova que não apenas a oligarquia está presente na UERN, mas também intelectuais da instituição influenciam a ação dos grupos oligarcas. Por tudo isso é possível afirmar que a força da universidade na política local é nítida. Professores que influenciam ações políticas locais permanecem vinculados a seus pares, ou seja, continuam sendo influenciados pela vida acadêmica e influenciando-a.

Os dirigentes da oposição à administração universitária afirmam que na instituição os interesses que prevalecem são os interesses dos grupos das oligarquias locais. Todavia, a oposição esquece que o próprio corpo da universidade fornece as bases para a dominação política. Para ilustrar com um exemplo concreto essa situação podemos citar um episódio ocorrido em 1996, durante a reformulação dos estatutos da UERN. Os estatutos da instituição garantiam que as eleições para reitor seriam diretas bem como o governador apenas homologaria o nome indicado pela comunidade. Contrariando o votado pelo Consuni, professores da universidade sugeriram ao governador do estado que enviasse para a Assembléia Legislativa um projeto estabelecendo a indicação de uma lista tríplice para lhe garantir o direito a optar por um dos três candidatos.

Além desse fato na UERN, podemos citar um episódio ocorrido com a Esam que mostra que internamente as instituições universitárias influenciam à comunidade. Vingt-Un Rosado assumiu, em 1988, a segunda administração da Escola e desejava fazer seu sucessor: o seu então vice-diretor Benedito Vasconcelos Mendes.

Vivia-se nessa época a campanha eleitoral para cargos majoritários e proporcionais de 1988. Vingt-Un apoiando as candidaturas do seu neto Frederico Rosado (a deputado estadual) e do sobrinho Laíre Rosado (a deputado federal) transformou a Esam num verdadeiro comitê político, com o apoio de professores da instituição (cf. C. JR, 1995).

Após as eleições muitos servidores da instituição demonstraram o desejo de romper com esse tipo de política na Esam. Em setembro de 1991 foi realizada uma eleição direta e a chapa encabeçada por Benedito Mendes e apoiada por Vingt-Un, apesar de toda campanha marcada pela compra de votos (cf. C. JR, 1995), foi derrotada. O resultado quebrava a hegemonia de 21 anos de Vingt-Un na Esam.

Todavia o resultado eleitoral não foi respeitado e a 31 de outubro uma reunião do Conselho Técnico e Administrativo – CTA – da Esam, em razão do pedido de aposentadoria de Vingt-Un, empossa o professor Benedito Mendes diretor da Esam e, ao mesmo tempo, modifica o regimento da instituição. Se antes se considerava a escolha do novo diretor uma eleição direta, agora esse processo passava a ser visto como uma consulta à comunidade.

Com base na mudança regimental, a 27 de dezembro de 1991, uma reunião do CTA aprecia os resultados da consulta à comunidade e elabora uma nova lista sêxtupla indicando outro candidato, diferente do eleito para assumir o cargo. Apesar dos numerosos protestos a decisão do CTA foi mantida. Observe-se que nesse episódio – conhecido como Golpe da Esam – foram professores (e não oligarcas) que se propuseram a ferir uma norma democrática.

A influência da UERN na vida mossoroense e da região circunvizinha, não se limita à circularidade existente entre o poder local e a intelectualidade da instituição. A UERN faz a cidade voltar-se para suas ações. Uma greve, um vestibular, uma eleição de reitor ou qualquer outro acontecimento similar é sempre um motivo para mobilizar toda a cidade e ocupar os espaços mais destacados da imprensa local. Uma decisão na UERN traz marcas profundas em Mossoró.

Na UFRN em Natal também existe um poder da universidade sobre as instâncias políticas, ainda que de forma diferente do que ocorre em Mossoró. As medidas tomadas

pela universidade têm uma repercussão geral na sociedade. Basta lembrar que o anúncio do resultado vestibular da Federal mobiliza toda a capital, e a Universidade é sempre uma referência para problemas que surgem na cidade. Desde as greves de professores do estado e do município (quando é solicitada a intermediar os conflitos entre professores e poder executivo) às políticas públicas elaboradas. Em geral, são os professores universitários convocados para os cargos no secretariado municipal e estadual.

Neste tópico, procuramos iniciar uma discussão – que precisa ser aprofundada em outros estudos – sobre a influência da universidade na política estadual e municipal do Rio Grande do Norte. Para essa discussão inicialmente mostramos a influência que a universidade tem na sociedade, visto que forma recursos humanos – dirigentes de empresas, professores e outros – e contribui na formulação de programas e políticas governamentais. Em seguida discutimos que para a universidade cumprir essa missão necessita ter autonomia. Finalmente, mostramos as relações que se dão especificamente no Rio Grande do Norte entre a universidade e o poder local.

Diante desse panorama, é nosso interesse, por um lado, analisar como os Departamentos de História têm se envolvido com a pesquisa historiográfica e sobre o ensino e, por outro, compreender a oferta de cursos de pós-graduação. Isso porque é a partir das produções científicas e da qualificação dos profissionais que o conhecimento científico avança.

5. *A produção acadêmica e científica nos Departamentos de História: os cursos de pós-graduação e a produção de pesquisas.*

A universidade tem obrigações com o processo de formação continuada dos professores, tendo em vista que a sua responsabilidade não está concluída com a colação de grau dos seus alunos. Isso porque uma instituição de ensino superior precisa estar sintonizada com os anseios da sociedade, que espera muito mais dela do que a simples formação de recursos humanos. Nos cursos de Licenciatura, especificamente, a sociedade espera que a universidade mantenha uma relação de alimentação recíproca com a rede de ensino fundamental e médio, que recebe os seus egressos.

Infelizmente, nas Licenciaturas em História existentes nas universidades norte-riograndenses não sentimos nenhuma política de formação continuada de professores. Observamos que os Departamentos de História não oferecem cursos sistemáticos de Pós-graduação em História ou sobre o ensino da disciplina.

As raras opções, além da graduação, existentes no estado se referem a cursos esporádicos de especialização oferecidos pelo Departamento de História da UFRN/Natal. A única exceção de Pós-Graduação em História realizada fora da UFRN/Natal é o *Curso de Especialização em História do Nordeste*, que está sendo ministrado pela UFRN/Caicó desde março de 2000 e com previsão de término em março de 2001.

A UFRN/Natal ao longo de sua existência ofereceu os seguintes cursos de especialização:

Tabela 24: Cursos de Especialização realizados pelo Departamento de História da UFRN/Natal		
Curso de Especialização	Período de realização	Nº concluintes
Metodologia da História	jul /1979 a jul/1980	12
História do Brasil	jul/1985 a fev/1986	18
Metodologia do Ensino da Pesquisa Histórica	Mar/1989 a dez/1989	20
História do Brasil	Mar/1990 a dez/1990	16
História da América Latina: estruturas de poder e resistências	Ago/1993 a ago/1994	17
História da Cultura	Ago/1995 a set/1996	11
Historiografia Colonial	Abr/1997 a dez/1997	sem informação
Fonte: Informações cedidas pelo Departamento de História da UFRN/Natal e Relatório PAIUB/UFRN-96		

Pela *Tabela 24* percebe-se que desde o final da década de 1970 o Departamento de História da UFRN/Natal tem procurado ofertar cursos de especialização. Todavia, esses

curso são descontínuos tanto na periodicidade da realização quanto na especialização ofertada.

Um aspecto a ser observado é o baixo número de alunos atendidos por esses cursos, considerando-se o número de egressos da graduação em História e o número de professores existentes na rede e que necessitam de um processo de formação continuada.

Na UERN, Mossoró e Assu, e na UNP, nunca foi oferecido curso algum – além da graduação – na área de História ou do ensino da disciplina. Destaca-se o fato de que o curso em Mossoró existe desde a década de 1960, sem nunca ter efetivamente se preocupado com cursos de Pós-Graduação.

Os Departamentos de História de todas as universidades do estado, gentilmente preencheram um questionário sobre o desenvolvimento de cada curso especificamente. A partir das informações colhidas nesses questionários foi possível escrever sobre as pesquisas e os cursos desenvolvidos nas três universidades, que ministram a graduação em História. As principais informações coletadas sobre as pesquisas na área da historiografia e do ensino e sobre a formação continuada dos professores que trabalham com os ensinos médio e fundamental foram as seguintes:

1) *Sobre as investigações historiográficas*: A produção de pesquisas historiográficas no estado está limitada aos esforços do Departamento de História da UFRN/Natal. O número de pesquisas produzidas e em andamento no Departamento ainda é muito baixo. Todavia, é necessário ressaltar que não existia uma tradição de investigações científicas no Departamento, que só a partir de 1996 instalou a primeira, e ainda única, Base de Pesquisa – História e Historiografia Regional. As pesquisas existentes nessa Base são quase todas objeto de estudos de mestrado e doutorado dos professores do próprio curso. A *Tabela 25* apresenta uma síntese dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Departamento de História da UFRN.

Tabela 25: *Projetos de pesquisa do Departamento de História da UFRN/Natal*

Período	Base de pesquisa	Título do projeto	Observações
1996/99	História e Historiografia Regional	1. História Regional/RN: Formação de Acervo de Fontes Primárias e Produção de livro didático	Projeto com financiamento do CNPq. Única pesquisa que não é projeto de mestrado ou doutorado. (pesquisa individual)
		2. Visões da República no Rio Grande do Norte, 1880-1895	Pesquisa de doutorado
		3. As Missões religiosas na Capitania do Rio Grande do Norte nos séculos XVII e XVIII	Pesquisa de mestrado
		4. Cultura e Participação Popular: Carnavais na Cidade de Natal, 1925-95	Pesquisa de doutorado
		5. Museus do Folclore: Guardiões da Cultura Popular?	Pesquisa de doutorado
		6. Seca: Fé e Devoção	Pesquisa de mestrado
		7. Cultura e Cidade: o Recife entre 1870 e 1920	Pesquisa de mestrado

Fonte: UFRN (Departamento de História/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação)

Apesar das poucas pesquisas que hoje existem na UFRN/Natal, pode-se considerar que o curso tem evoluído consideravelmente nos últimos tempos, no que se refere à produção científica. Isso porque a tradição presente no curso, durante décadas, não desenvolvia trabalhos de investigação científica. Essa ausência de uma preocupação sistemática com a produção historiográfica, certamente, favoreceu para que a professora Takeya encontrasse, no ano de 1994, uma inexpressiva quantidade de obras sobre a História Potiguar – tanto na Biblioteca Central da UFRN, quanto no Centro de Estudos Históricos⁸¹ – considerando-se, sobretudo, que o curso de História em Natal funciona desde 1957.

A professora, ao ser designada para ministrar as disciplinas “História do Rio Grande do Norte I e II”, no curso de graduação em História em 1993, fez um levantamento bibliográfico do tema e constatou que a existência dessas disciplinas – envolvendo dois semestres letivos – não correspondia ao acervo que lhe servia de apoio.

[...] A Biblioteca Central da UFRN, em sua catalogação das obras disponíveis, na rubrica “História do Rio Grande do Norte” não soma 30 títulos, enquanto o acervo do núcleo de Estudos Históricos não atinge 40 títulos, muitos coincidentes com os da Biblioteca Central. Essa carência bibliográfica na Universidade, porém, não pode ser confundida com uma quase inexistência de obras sobre o tema. (Takeya, 1994: 10) investigação da professora apontava claramente que, apesar de existirem obras produzidas que analisam o estado, a universidade ao longo dos seus anos de

⁸¹ O Centro de Estudos Históricos destina-se a reunir livros e documentos que possibilitem trabalhos de pesquisas historiográficas.

existência não tinha tido o devido cuidado em proporcionar material de apoio a estudos sobre a temática local. Dessa constatação da professora resultou a elaboração da pesquisa sobre a produção historiográfica no Rio Grande do Norte.

A pesquisa na área do ensino de História: se estabelecermos uma comparação com a produção brasileira – sobretudo das universidades do Sul/Sudeste – podemos afirmar que existem raras pesquisas sobre o ensino de História no Rio Grande do Norte, todas elas vinculadas ao Departamento de Educação da UFRN/Natal. Para sermos mais precisos na informação, podemos afirmar que em todo o estado foram produzidas apenas quatro pesquisas acadêmicas na área do ensino de História: duas dissertações de mestrado (Andrade, 1992; Góis, 1994); uma tese de doutorado (Andrade, 1998), produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN/Natal; e uma monografia de graduação (Martins, 1999), escrita como requisito para obtenção do título de bacharel em História⁸².

Dessas quatro pesquisas, três possuem como objeto de estudo o ensino de História nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e apenas uma se dedica à mesma temática nas séries de 5^a a 8^a. Esses dados demonstram que o tema é muito pouco estudado, apresentando-se como campo aberto a muitas investigações.

O primeiro trabalho na área do ensino de História no Rio Grande do Norte foi produzido por Andrade (1992). No seu texto, o autor analisa livros didáticos de História destinados à 7^a série do ensino fundamental, procurando averiguar a cientificidade do ensino de História. O autor afirma que para delimitar o seu objeto de investigação empírica teve grande importância o fato de considerar

a 7^a série aquela em que são mais detalhadamente apresentados alguns conceitos básicos da disciplina história, a coerência no emprego de tais conceitos pelos manuais didáticos poderá ser observada, podendo as modificações cabíveis serem propostas. (Andrade, 1992: 14)

⁸² A monografia foi produzida por uma aluna de graduação do curso de História que desenvolvia trabalho de iniciação científica no Departamento de Educação da UFRN/Natal. Afirma a autora da monografia que a idéia de estudar a temática do ensino de História surgiu a partir de sua atuação como bolsista de iniciação científica (CNPq/PIBIC) na pesquisa “Uma escola para a escola”, realizada pelo Departamento de Educação da UFRN e levada a efeito numa escola pública estadual da cidade do Natal.

Centrando sua análise no sentido atribuído pelos livros didáticos aos conceitos de história, cultura, civilização, e modo de produção, e às noções de tempo, espaço e movimento, o autor chega à conclusão de que a

historiografia dos manuais é a historiografia burguesa por excelência. É uma adaptação em nível escolar da síntese entre postulados empiristas e idealistas, empreendida pelo positivismo com vistas a explicitar a realidade social com o mesmo sucesso que tal síntese havia logrado na explicação da natureza, desde algum tempo antes. (Andrade, 1992: 177)

O trabalho de Góis (1994) – “Da história vivida à história contada: o conceito de tempo na 2ª série do 1º grau” – analisa o processo de formação e desenvolvimento do conceito de tempo histórico, em uma sala de aula, composta por 28 crianças da 2ª série do 1º grau, de uma escola pública de Natal. O trabalho faz uma retrospectiva do ensino de História no Brasil e uma discussão sobre o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos na perspectiva sócio-histórica, tomando por base o pensamento de Vigotsky.

A tese de doutorado de Andrade (1998) – “O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série” – foi escrita a partir de uma pesquisa etnográfica, realizada com uma turma de 4ª série, em uma escola pública de Natal. O trabalho analisa a aplicação de uma proposta curricular, elaborada pelo próprio autor, para a disciplina de História. O eixo principal da proposta é o conceito de cultura. Mediante seus estudos o autor procura compreender como os alunos apreendem a noção de cultura.

Em toda a produção de monografias para obtenção do grau de Licenciado e Bacharel em História pela UFRN, apenas uma se dedica ao ensino de História. Inspirada nos seus estudos de iniciação científica, desenvolvidos no Departamento de Educação, Martins (1999) produziu a monografia que tem por título “O ensino de História em Natal na década de 90: propostas curriculares inovadoras”. Pesquisando livros didáticos usados pelos professores, propostas curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação e as ações de um grupo de pesquisa do Departamento de Educação da UFRN, a autora analisou as inovações curriculares que surgiram, nos anos 1990, no ensino de História, nas primeiras séries do ensino fundamental, na cidade de Natal.

Do ponto de vista da relação dos Departamentos de História com o ensino básico, podemos afirmar que não há – até o momento – nenhum trabalho das universidades, estabelecidas no estado, com os professores dos ensinos fundamental e médio. Do

mesmo modo nenhum professor universitário de História no estado assessorou projetos e/ou propostas curriculares.

No que se refere a publicações científicas, pode-se afirmar que existe uma realidade diferenciada entre a UFRN, a UERN e a UNP. Na UERN, em Mossoró e Assu, e na UNP, não existe qualquer publicação sobre a História ou sobre o ensino da disciplina. Todas as publicações existentes no estado, na área de História, pertencem aos Departamentos de História de Caicó e Natal. Contudo, podemos afirmar que a maioria dessas publicações é muito recente. Além disso, nenhuma delas é dedicada ao ensino.

A UFRN/Caicó possui apenas recentes publicações virtuais, disponíveis em duas páginas da internet: a *mneme – Revista de Humanidades* e a *História do RN n@ web*. As duas publicações são fruto de acordo entre o Departamento de História e Geografia da UFRN/Caicó com o provedor privado seol (Seridó Online).

A *mneme – Revista de Humanidades*, é indexada com ISSN para publicações eletrônicas e possui um conselho editorial composto por professores da UFRN, UFPB e UFC. A revista tem por objetivo publicar artigos sobre memória, história e cultura, sendo seu primeiro exemplar divulgado na internet em outubro de 2000. A idéia inicial dos editores é manter uma publicação bimensal.

A publicação *História do RN n@ web* é um site produzido pelos alunos do curso de História da UFRN/Caicó e tem por objetivo apresentar resumos feitos pelos alunos, com a orientação de professores, para a disciplina “História do Rio Grande do Norte”. O site está disponível na internet desde o segundo semestre de 1999.

A UFRN/Natal ainda não possui publicações virtuais. Todavia, desde dezembro de 1994 vem publicando a revista *Caderno de História*. Desde o número inaugural já foram lançados quatro números da revista. Os artigos nela contidos são, em sua maioria, produções do próprio Departamento.

6. *Prática de Ensino*

Até 1962 não existia, no Brasil, a disciplina “Prática de Ensino” como um componente curricular autônomo.

Implicitamente se entendia que munido da “teoria” adquirida na Faculdade que, no caso de História, era o mesmo que um “conjunto articulado de fatos referidos ao passado”, o professor estaria apto a praticar nas escolas, nas quais iria atuar. (Nadai, 1988: 46)

A partir do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, a “Prática de Ensino” transformou-se em disciplina do currículo mínimo. As reformulações na legislação educacional, ocorridas nos anos 1960 e 1970, influenciaram diretamente no tipo de ensino ministrado pelas Licenciaturas e, conseqüentemente, a disciplina de “Prática” também foi afetada.

Desde o final dos anos 70 uma série de depoimentos vêm apontando o distanciamento entre a formação do professor e sua prática profissional (Nadai, 1988: 46). Nesse distanciamento a “Prática de Ensino” é vista como elemento importante, na medida em que não consegue ocupar o papel de disciplina integradora entre o conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas.

O atual momento vivido pela formação de professores no Brasil reacende a discussão sobre a “Prática de Ensino”. Nos dias de hoje busca-se um caminho que ultrapasse a idéia de uma disciplina técnica, neutra e instrumental e elaborada a partir de prescrições de métodos e técnicas.

Para uma discussão sobre a “Prática de Ensino de História” no Rio Grande do Norte é necessário conhecermos um pouco o funcionamento dos cursos. Atualmente as Licenciaturas em História no Rio Grande do Norte apresentam diferenças estruturais, tanto na oferta de disciplinas quanto na duração do curso. A UFRN, nas cidades de Natal e Caicó, oferta um curso ministrado em dez semestres. O curso da UERN, nas cidades de Assu e Mossoró, é oferecido em oito semestres; na UNP o curso é ofertado em módulos seriados aplicados ao longo de três anos. Cada módulo corresponde a uma disciplina e o aluno tem aula duas vezes por semana.

Observando-se a *Tabela 26*, pode-se perceber que apenas uma pequena quantidade de horas do curso de graduação em História está destinada à disciplina Prática de Ensino.

Tabela 26: *Período em que é ministrada a disciplina Prática de Ensino de História nos cursos de graduação do Rio Grande do Norte*

Universidade	Carga horária total do curso	Disciplinas de Prática de Ensino de História ofertadas	Período previsto para a oferta da disciplina	Carga horária total para Prática de Ensino de História
UNP	2.599 horas	Prática de Ensino de História para o Ensino Fundamental	3º período do curso	150 horas
		Prática de Ensino de História para o Ensino Médio	5º período do curso	51 horas
UFRN (Natal e Caicó)	2.820 horas	Prática de Ensino de História	10º período do curso	135 horas
UERN (Mossoró/Assu)	2.700 horas	Prática de Ensino de História	10º período do curso	135 horas

Na *Tabela 26* pode-se observar que a carga horária destinada à disciplina Prática de Ensino é muito pequena em relação ao montante do curso. Esse fato não se constituiria em um problema desde que as disciplinas historiográficas estivessem voltadas a também trabalhar com aspectos educacionais. Entretanto, o currículo é estabelecido de tal forma que não existe integração entre as disciplinas de historiografia e de educação. Para ser preciso é possível afirmar, inclusive, que não existe integração entre as próprias disciplinas específicas de educação.

Analisando as *Tabelas 27, 28 e 29* podemos verificar a distribuição das disciplinas pedagógicas nos diferentes cursos de graduação. Observe-se que tais disciplinas estão dispersas em toda a grade curricular do curso. Entretanto isso não significa que a aplicação da proposta curricular na prática seja acompanhada por uma preocupação em articulá-las.

Tabela 27: *Distribuição das disciplinas de educação no currículo de História da UNP*

Universidade	Disciplina	Época em que é ministrada	Carga horária da disciplina
UNP	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	2º período do curso	68 horas
	Didática Aplicada ao Ensino de História		34 horas
	Didática Geral	3º período do curso	51 horas
	Introdução à Educação		51 horas
	Prática de História no Ensino Fundamental		150 horas
	Prática de História no Ensino Médio	5º período do curso	51 horas
	Total de carga horária destinada ao ensino.....		

Tabela 28: Distribuição das disciplinas de Educação no currículo de História da UFRN

Universidade	Disciplina	Período	Carga Horária
UFRN (Natal e Caicó)	Introdução à Educação	2º período do curso	60 horas
	Psicologia da Educação III	3º período do curso	60 horas
	Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus	4º período do curso	60 horas
	TAVE	5º período do curso	45 horas
	Didática II	7º período do curso	60 horas
	Prática de Ensino de História	9º período do curso	135 horas
	Total de carga horária destinada ao ensino.....		

Tabela 29: Distribuição das disciplinas de Educação no currículo de História da UERN.

Universidade	Disciplina	Período	Carga Horária
UERN (Mossoró e Assu)	Fundamentos da Educação	2º período do curso	60 horas
	Fundamentos da Psicologia	1º período do curso	60 horas
	Psicologia da Adolescência	3º período do curso	60 horas
	Psicologia da Aprendizagem	4º período do curso	60 horas
	Estrutura e Func. do Ensino Básico	5º período do curso	60 horas
	Didática	6º período do curso	60 horas
	Prática de Ensino de História I	7º período do curso	150 horas
	Prática de Ensino de História II	8º período do curso	150 horas
	Total de carga horária destinada ao ensino.....		

Observando-se, especificamente, os programas da disciplina Prática de Ensino (Anexo 7), ministrados na UERN e na UFRN⁸³ nos anos de 1999 e 2000, pode-se perceber com nitidez que nenhum deles parte de informações anteriores, obtidas pelos alunos em outras disciplinas.

As atuais ementas da disciplina “Prática de Ensino de História” são diferentes de uma universidade para outra. A disciplina na UFRN pertence ao Departamento de Educação e nos anos 1999 e 2000 foi ministrada por diferentes professores, todos pedagogos, alguns com estudos na área de História da Educação. A ementa da disciplina na UFRN é a seguinte:

Aspectos teóricos, metodológicos e didáticos da prática de ensino de História, à luz de problemas e preocupações do presente. (Ementa da disciplina “Prática de Ensino de História” da UFRN)

Já na UERN a disciplina pertence ao Departamento de História e nos dois semestres de 1999 e 2000 foi ministrada por historiadores, que não estudam as particularidades do ensino. A ementa de Prática de Ensino na UERN é apresentada nos seguintes termos:

Organização das atividades escolares. Fundamentação teórica, metodológica e legal. Função social do estágio. Planejamento. Prática profissional. Técnica de relatório. (Ementa da disciplina “Prática de Ensino de História da UERN)

⁸³ A UNP não foi analisada porque ainda não havia ministrado a disciplina.

Pelo exposto fica claro que a ementa da UFRN tem uma preocupação de que a disciplina seja formulada a partir de aspectos teóricos metodológicos e didáticos, tendo o presente como ponto de partida. A ementa da UERN apresenta uma direção para que a disciplina trabalhe com um conteúdo centrado nos métodos e nas técnicas da prática de ensino, tanto é assim que a própria teoria proposta se refere a uma fundamentação da prática de ensino e não da história enquanto disciplina escolar.

Se nas ementas das universidades existem diferenças, o mesmo ocorre com relação aos programas elaborados. Na investigação constatamos que há um mesmo programa a cada semestre para os professores da mesma universidade, ou seja, há um só programa para os alunos de Assu e Mossoró, e de forma idêntica, Natal e Caicó.

Na UERN o programa permanece o mesmo desde o primeiro semestre de 1999. Na UFRN a cada semestre o programa foi modificado e um diferente professor assumiu a disciplina. Apenas o programa da UFRN aplicado em 2000.1 e 2000.2 não apresenta objetivos para a disciplina.

Tabela 30: *Programas da disciplina Prática de Ensino de História, dos anos 1999 e 2000, na UERN e UFRN*

Ano/ Semestre	Instituição	Objetivo da disciplina de Prática de Ensino
1999.1	UERN	Prestar informação de uma prática profissional, capaz de complementar a formação de recursos humanos, garantindo o restabelecimento da relação teoria-prática.
1999.2		
2000.1		
2000.2		
1999.1	UFRN	Refletir sobre a realidade da escola e da educação básica – pública e privada – em seus aspectos teóricos, metodológicos, legais e didáticos, analisando-os em face da organização didático-pedagógica e administrativa educacional.
1999.2		Sistematizar e discutir a realidade da escola de educação básica brasileira – pública e privada – em particular a questão da formação docente, analisando sua problemática em face da estrutura social, procurando contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino mediante o domínio, pelo aluno-futuro-educador, dos conteúdos em História e de sua correta aplicação em sala de aula.
2000.1		O programa não tem objetivo formulado
2000.2		O programa não tem objetivo formulado

Os objetivos da disciplina, apresentados na *Tabela 30*, demonstram que cada professor forma os futuros profissionais de forma peculiar. O objetivo do programa da UERN não deixa evidente o que se pretende atingir com o curso. Para comprovar essa afirmação podemos trabalhar o objetivo em partes. Inicialmente não fica explícito o que significa

“prestar informação de uma prática profissional”. Será que uma disciplina, que articula os conteúdos específicos da História com as disciplinas pedagógicas, deve ter o objetivo de apenas prestar informação de uma prática? A que prática se refere o programa? A prática do ensino de História? Será que o futuro professor não precisa de mais informações?

O texto que seqüencia esse objetivo explicita que a disciplina pretende *complementar a formação de recursos humanos, garantindo o restabelecimento da relação teoria-prática*. Nesse caso percebemos que a disciplina é vista como algo complementar à formação de recursos humanos (e não como uma disciplina com especificidades) para garantir o restabelecimento da relação teoria-prática. Nesse caso parece que em algum momento da vida do aluno já existiu a associação teoria e prática, mas – por algum motivo não apresentado – essa associação foi desfeita e agora a disciplina se propõe a restabelecê-la.

Nos dois programas da UFRN que apresentam objetivos há uma nítida preocupação em trabalhar discutindo a realidade da escola básica brasileira. Apesar da importância do tema, ele não se constitui em uma particularidade do ensino de História. A discussão sobre a escola deve estar presente ao longo de todas disciplinas de educação, entretanto existem questões próprias do fazer docente que vão além das análises macro da educação brasileira como um todo.

Apenas no programa de 1999.2 vemos uma preocupação para que o aluno domine o conteúdo do ensino e saiba aplicá-lo corretamente em sala de aula. Todavia, não observamos no corpo desse programa tópicos que possibilitem ao aluno atingir essa meta explicitada.

No tocante à estrutura dos programas, apresentados resumidamente na *Tabela 31* e contidos na íntegra no Anexo 6, algumas constatações podem ser feitas. Inicialmente percebe-se que não há nos programas uma discussão sobre a história da disciplina de História. A ausência desse conteúdo impossibilita ao futuro professor perceber as mudanças e permanências que caracterizam a existência da disciplina. Ao não perceber tal conteúdo o professor pode trabalhar com a disciplina como se ela mantivesse uma mesma função ao longo de toda a História, o que favorecerá para que estudos reforcem

uma História patriótica e uma identidade nacional homogênea, como sugeriam os objetivos fundantes da disciplina.

Tabela 31: <i>Resumo dos conteúdos propostos nos programas da disciplina Prática de Ensino de História, nos anos 1999 e 2000, na UFRN e UERN</i>	
Instituição/Semestre	Resumo do programa
UFRN 1999.1	1. Programação (referencial teórico-metodológico para fundamentação do trabalho pedagógico) 2. Paradigma educacional: LDB e Parâmetros Curriculares 3. Docência pedagógica e práticas escolares
UFRN 1999.2	1. Objetivo geral 2. Previsão dos trabalhos (Fases do trabalho na escola) 2.1. Fase de fundamentação/preparação (fundamentação; contato com a escola que será campo da prática de ensino e sistematização do plano de ensino); 2.2. Fase de regência (sistematização dos planos de aula; execução das aulas na escola campo e avaliação das atividades desenvolvidas na escola campo de prática; 2.3. Fase de documentação (discussão e avaliação da experiência e elaboração do relatório).
UFRN 2000.1 e 2000.2	I Unidade: Organização do estágio (aulas simuladas) II Unidade: Planejamento de estágio (planejamento das aulas a serem executadas na prática) III Unidade: Estágio e relatório
UERN 1999.1 a 2000.2	I Unidade: Repensando a prática do estágio na universidade e no campo de estágio II Unidade: Orientação do estágio (recomendações básicas sobre o estágio; observação, participação e direção do estágio; relatório).

O fato de não haver previsão para se estudar a história da disciplina certamente favorece para que também não existam discussões sobre as diferentes formas de trabalho com a História. Isso pode favorecer a idéia de que os professores precisam trabalhar com todos os conteúdos históricos acumulados pela humanidade, na medida em que não percebem a necessidade do estabelecimento de seleções de conteúdos. História temática, história a partir de eixos temáticos, pedagogia dos projetos, história linear e outras formas possíveis para o ensino da disciplina, são objetos propostos nos programas apresentados.

Outra observação dos programas refere-se à ausência de estudos que analisem os currículos. As discussões sobre as novas teorias curriculares, surgidas a partir dos anos 1980, têm apontado um sentido para o currículo, que deixa de ser visto como uma prescrição a ser cumprida pelos professores e passa a ser percebido como um objeto a ser construído pelo docente em razão de uma seleção cultural. Nesse sentido, cabe ao professor selecionar e definir os conteúdos e métodos a serem usados em sala de aula.

A ausência de investigações sobre o currículo certamente favorece para que não se estudem as propostas curriculares para o ensino de História. Nenhum dos programas de “Prática de Ensino” contempla como tema a Proposta Curricular do Rio Grande do Norte, elaborada em 1992, ou os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de História. A proposta da UFRN de 1999.1 apresenta em um dos tópicos a LDB e os Parâmetros Curriculares. Contudo, a idéia é estudar os Parâmetros como uma política nacional do Estado, mas não há nenhuma referência ao proposto para o ensino de História.

Outra observação nos programas refere-se ao papel do professor na contemporaneidade. A função hoje é muito mais a de possibilitar ao aluno aprender a buscar o próprio conhecimento, do que a de ensinar informações prontas para serem repetidas pelos seus alunos. Nenhum dos documentos faz qualquer referência a essa discussão.

Ainda no que diz respeito ao papel do professor, os programas não apresentam discussão acerca da qualificação permanente exigida pela profissão, nem há referência sobre a necessidade de auto-reflexão sobre o saber docente. A idéia que se tem é que a “Prática de Ensino” está formando um professor para trabalhar com um conteúdo previamente determinado e que a disciplina irá apenas contribuir na metodologia de trabalho de tais conteúdos.

No tocante à bibliografia, apresentada nos programas, podemos afirmar que há uma diferenciação entre as propostas. O programa da UERN lista apenas quatro livros, dois de metodologia de estudo e de elaboração científicos e dois sobre a Prática de Ensino. O programa da UFRN de 1999.1 apresenta uma extensa bibliografia para cada tópico do programa. Assim para o item *considerações sobre o referencial teórico* são elencados 17 livros, todos ligados à Nova História Cultural no Brasil e no mundo. No tópico *Paradigma educacional: LDB e Parâmetros Curriculares*, estão listadas nove referências: quatro documentos oficiais, uma interpretação da LDB, dois trabalhos sobre a educação pública, um trabalho sobre a qualidade total na escolas e um trabalho sobre a crise dos paradigmas na educação. O tópico *docência e prática pedagógica* contém sete referências, assim distribuídas: duas de metodologia do trabalho científico e cinco que analisam a formação de professores e a didática.

Nesses dois programas percebe-se que não existem referências sobre o ensino de História. O da UERN trabalha apenas com referências ligadas à educação e à metodologia do trabalho científico, induzindo-nos à idéia de que a Prática de Ensino é apenas uma questão de método educacional. O da UFRN 1999.1 apresenta uma forte tendência ao estudo da História Cultural, quando na verdade não é esse o centro da disciplina.

O Programa da UFRN de 1999.2 indica 12 obras, assim distribuídas: sete obras relacionadas à educação, dois documentos oficiais, um capítulo de um livro sobre currículo e duas referências sobre o ensino de História (uma coletânea organizada por Nikitiuk e um livro de Silva). Percebe-se nesse programa uma forte marca da discussão mais geral sobre a educação. As duas obras sobre ensino de História não apresentam as discussões mais recentes sobre o tema, nem se dedicam a estudos sobre formas de trabalho com disciplina.

O programa de 2000.1 e 2000.2 apresenta 11 referências, todas elas ligadas ao ensino de História. Todavia, não há referência sobre a constituição da disciplina ou sobre a forma de seleção dos conteúdos. Também percebe-se que não são incorporados os trabalhos mais recentes sobre o tema e, conseqüentemente, as novas abordagens que têm surgido para a disciplina não estão contempladas na lista de livros.

Observa-se que em todas as bibliografias não são citados os poucos trabalhos sobre o ensino de História produzidos no Rio Grande do Norte nem são feitas referências às propostas curriculares aplicadas no estado. Não existem também obras que articulem diferentes tempos e espaços, o que abriria um leque de opções para o estudo de temáticas locais articuladas a outras histórias. Ainda é interessante observar que as produções locais sobre a História e o ensino da disciplina não têm nenhuma referência nas bibliografias apresentadas, é um desprezo da “Prática de Ensino” às produções locais.

Quanto à proposta de avaliação apresentada nos programas (*Tabela 32*), pode-se afirmar que a idéia é avaliar apenas o que o aluno desenvolveu nas aulas de campo. Não é preocupação dos programas discutir como o ensino de História pode avaliar os

processos de aprendizagem. Faz-se uma “Prática” sem discutir as possibilidades do desenvolvido, avaliar significa expor e comentar a atuação do aluno-professor em sala de aula, o que é uma redução do processo de avaliação.

Tabela 32: Propostas de avaliação existentes nos programas de Prática de Ensino da UERN e da UFRN	
Instituição / Semestre	Proposta de avaliação apresentada no programa
UERN 1999.1 a 2000.2	Não há proposta de avaliação no programa
UFRN 1999.1	Não há proposta de avaliação no programa
UFRN 1999.2	O aproveitamento dos alunos será avaliado tomando-se por base: – Apresentação do diagnóstico da escola; – Qualidade do plano de ensino elaborado; – Desempenho individual na regência; – Relatório final apresentado.
UFRN 2000.1 e 2000.2	A avaliação será feita pela participação nas aulas de caráter instrumental, pela aula simulada, pela prática, pela auto-avaliação e pelo relatório final do estágio.

Pelo exposto fica evidente que a disciplina “Prática de Ensino”, ministrada na UERN e UFRN, não consegue trabalhar com conteúdos que permitam ao futuro professor: analisar possibilidades para selecionar os seus conteúdos, suas metodologias e seus métodos avaliativos; conhecer as propostas curriculares existentes no estado; situar-se historicamente em sua profissão; perceber as diferentes funções da disciplina de História, ao longo dos tempos, descobrindo assim o sentido que a disciplina terá em sala de aula.

Fica claro também que os nossos professores entrevistados foram formados com tais programas ou outros programas com tendências semelhantes, tendo em vista que a disciplina não sofreu tantas transformações desde a sua criação nas universidades estudadas e que nunca foi trabalhada por especialistas da área.

Entender como o professor é formado é o primeiro requisito para compreender a relação que esse professor estabelece com os currículos. É a partir dessa idéia que podemos discutir o fazer do professor de História do Rio Grande do Norte e as relações que eles percebem entre os seus tempos/espacos de vivência e outros tempos espacos. Assim, só poderemos entender os currículos de História, compreendendo essa discussão sobre o processo de formação de professores.

Segunda Parte

Os currículos do ensino de História nas escolas

Esta parte do trabalho, composta pelo *Capítulo 3* (Propostas oficiais para o ensino de História) e pelo *Capítulo 4* (O ensino de História na perspectiva dos professores), tem como objetivo compreender, por um lado, os currículos formais pelo recorte das identidades e, por outro, como os professores captam as permanências e mudanças da disciplina de História.

O *Capítulo 3* dedica-se a analisar as duas propostas curriculares voltadas para o ensino de História, elaboradas na década de 1990, que foram distribuídas para todas as escolas do Rio Grande do Norte: a proposta curricular da SEC/RN e os PCN. Precedendo a essa análise há uma rápida discussão acerca do debate sobre os currículos. Ao longo do capítulo mostraremos o interesse dos documentos em criar diversidades nas formas e nos conteúdos da disciplina. As propostas afirmam não desejar criar modelos curriculares padronizados para o conjunto das escolas e argumentam em favor da autonomia do professor para selecionar objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

As principais fontes para a construção desse capítulo foram textos teóricos sobre as novas concepções de disciplina e de currículo; a proposta curricular da SEC/RN e os três documentos do PCN destinados aos professores de 5^a à 8^a série – Introdução, PCN de História e temas transversais.

O *Capítulo 4* tem por objetivo perceber as mudanças e permanências no ensino de História, bem como os obstáculos encontrados para o bom exercício da profissão. Ao longo do texto tenta-se compreender como inovações curriculares, propostas pelos organismos governamentais, contribuem para que ocorram mudanças ou permanências de práticas. A principal fonte para a redação deste capítulo foram os depoimentos dos professores.

Capítulo 3

Propostas oficiais para o ensino de História

1. Dos debates curriculares

Nos dias de hoje uma das características mais marcantes do nosso planeta é a existência do paradoxo mudança/estagnação (cf. Santos, 1998: 15). No que se refere às mudanças, o desenvolvimento tecnológico avança numa velocidade impressionante, difundindo a informação e modificando o mundo do trabalho. Entretanto, ao mesmo tempo, as disparidades socioeconômicas se multiplicam e as classes sociais menos favorecidas economicamente se vêem estagnadas do ponto de vista da criação de uma sociedade mais igual.

As modificações no mundo do trabalho, gerenciadas pelos grandes grupos econômicos, que disputam o controle dos mercados produtores e consumidores, exigem novos padrões para o trabalhador. As indústrias, antes impulsionadas pelo trabalho repetitivo de seus funcionários, passaram a ser comandadas pela informatização que exige um trabalhador com uma formação geral capaz de fazê-lo adaptar-se às constantes alterações do setor produtivo. A agricultura e a pecuária foram igualmente afetadas na forma de produzir, a pesquisa e a informatização chegaram ao campo e necessita-se de uma força de trabalho que compreenda as novas linguagens que comandam o plantio e as criações. O setor de serviços cresceu num ritmo bastante acelerado e também necessita a cada dia de profissionais bem informados e criativos.

Todas essas mudanças estimulam a reflexão sobre o papel da escola na sociedade. Muitos a acusam de ineficiência na função de qualificar, questionando a ação desenvolvida pelos professores e pelas instituições formadoras. Os professores, sobretudo, têm sido alvo de severas críticas, tendo em vista que eles são os principais elementos na condução do processo ensino–aprendizagem. (cf. Gautier, 1998: 13)

Buscando remediar a qualificação docente, diversos países têm desenvolvido programas que objetivem melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas (cf. Gautier, 1998: 13). Esses programas, em geral, visam por um lado, fornecer a formação inicial para professores leigos e a formação continuada para professores já devidamente habilitados e, por outro, melhorar os cursos já existentes nas instituições formadoras.

Paralelamente ao processo de qualificação docente, diversos países também têm procurado direcionar o conhecimento produzido na escola, mediante a elaboração de propostas curriculares. Diante desse contexto somos estimulados a refletir sobre a formação de professores e a implementação dos currículos.

Na América e na Europa, os maiores esforços para investigar as práticas educativas, que acontecem no interior da sala de aula, só aconteceram nos últimos 20 anos (cf. Gauthier, 1998: 18). Até então, a maioria das pesquisas desenvolvidas na área educacional percebia os currículos como elementos prescritivos, a serem executados por professores e alunos, de forma neutra, independentemente do contexto social (cf. Moreira, 1998 : 20).⁸³

Os estudos sobre currículo iniciados a partir dos anos 1970 mudaram a compreensão sobre o tema. O aspecto prescritivo, que antes norteava os currículos, foi modificado, segundo Moreira, em quatro etapas, cujas fronteiras entre elas não possuem demarcações rígidas: num primeiro momento – entre os anos 1970 e 1980 – os estudiosos do tema passaram a estabelecer conexões entre currículo, cultura e poder; num segundo – em meados dos anos 1980 –, surgiram estudos que apresentavam as rejeições presentes no cotidiano escolar; numa terceira fase, a partir do final dos anos 1980, os trabalhos sobre o tema passaram a apresentar estratégias práticas para a ação docente; e finalmente, na quarta fase – iniciada nos anos 1990 – passou a existir o debate entre, de um lado, os curriculistas que permanecem, influenciados pelos neomarxistas, centrando suas análises na relação entre classe, cultura e currículo; e do outro, os curriculistas que partindo das referências pós-estruturalistas concentram seus estudos nas análises textuais (cf. Moreira, 1998: 20-6).

No Brasil a teoria crítica do currículo escolar começou a se configurar a partir do final da década de 1970, com o processo de abertura política. Essa teoria chegou ao país recebendo forte influência das abordagens sociológicas que estudavam os currículos nos Estados Unidos e na Inglaterra. Os estudos iniciais do tema no Brasil destacaram-se por

⁸³ Vários autores fazem uma História do currículo no mundo, dando um destaque especial ao tema nos Estados Unidos e na Inglaterra. Entre esses autores pode-se citar: Moreira e Silva (1995); Goodson (1999).

criticar as diretrizes curriculares implementadas pelas reformas educacionais dos governos militares (cf. Moreira, 1998: 15). Naquele momento, vários trabalhos, que tentavam estabelecer as relações entre conhecimento escolar e poder, passaram a estudar como os conteúdos curriculares eram selecionados, organizados e distribuídos (cf. Moreira, 2000a: 43).

Nos anos 1980 os estudos curriculares ampliaram-se, por meio de um grande debate, entre os teóricos defensores de um conteúdo universal objetivo⁸⁴, e os teóricos que argumentavam em favor de um currículo que estabelecesse uma articulação entre conhecimento e conscientização⁸⁵.

No calor desses debates várias propostas curriculares foram elaboradas, na segunda metade dos anos 1980 e no início da década de 1990. Umas influenciadas pela pedagogia crítico-social dos conteúdos – como é o caso da proposta do estado de São Paulo, coordenada por Guiomar Melo – e outras influenciadas pela educação popular – como foi o caso da proposta curricular do município de São Paulo (cf. Moreira, 1998: 17).

Do ponto de vista acadêmico os anos 1980 e 90 foram bastante férteis nas análises sobre os currículos. Em 1986 foi constituído, na reunião da Anped, o GT de Currículo. As produções do período estavam vinculadas a programas de Pós-Graduação, destacando-se os estudos da PUC-SP e da UFRGS.

Apesar de toda fertilidade no debate acadêmico, Moreira (1998: 13), ao realizar pesquisa com especialistas em currículos, percebeu que os avanços teóricos pouco afetam a prática docente. Segundo o pesquisador, os debates presentes no meio acadêmico dificilmente chegam à escola, criando uma clivagem entre o que é proposto como renovação de conteúdos e métodos de trabalho e o que efetivamente é renovado na escola.

⁸⁴ Entre os teóricos defensores do conhecimento universal objetivo destacaram-se: Dermeval Saviani, José Carlos Libânio e Guiomar Namó de Melo.

⁸⁵ Os estudos que estabeleciam articulação entre conhecimento e conscientização sofriam a forte influência de Paulo Freire.

O ensino de História, especificamente, tem sido alvo de propostas curriculares produzidas, entre as décadas de 1980 e 90, por diversos estados e municípios brasileiros e, mais recentemente, pelo Ministério da Educação. Apesar das heterogeneidades existentes entre as proposições formuladas, pode-se perceber claramente que muitas dessas propostas são inovadoras na medida em que reelaboraram conteúdos e métodos de ensino (cf. Bittencourt, 1998: 12).

Considerando os estudos de Moreira e Bittencourt percebemos que as finalidades do ensino da História são modificadas ao longo dos tempos. Assim, dependendo do momento vivido inovações são apresentadas. Nosso trabalho objetiva perceber como o professor apreende tais inovações. Nesse sentido, compreendemos ser necessário analisar a relação entre currículo e identidade nacional estabelecidas no decorrer da História do Brasil.

2. *A identidade nacional nos currículos de História*

O surgimento da História, como disciplina ensinada na escola, ocorreu na Europa durante o século XIX. Viviam-se naquele período a consolidação dos Estados Nacionais, sustentados ideologicamente pela idéia de nações fortes e homogêneas, cabendo à História, campo do conhecimento científico, a função de consolidar as identidades nacionais, difundindo a noção de progresso e apresentando a Europa e a civilização ocidental como símbolos desse progresso atingido pela humanidade (cf. Furet, 1979: 130-1). Assim a disciplina de História, surgida nesse contexto, tinha como objetivo – semelhante ao da História, campo do conhecimento – formar um homem sintonizado com a civilização do seu país: um patriota ajustado aos anseios de progresso da sua nação (cf. Julia, 1978: 175).

Para compreendermos o surgimento dos Estados Nacionais faz-se necessária uma breve discussão em torno do conceito de nação. Anderson (1989: 14-6) propõe que entendamos a nação como uma comunidade política imaginada, que se apresenta de forma limitada e soberana. Duas razões fazem o autor considerar a nação uma comunidade imaginada. A primeira diz respeito ao fato de que seus membros jamais conhecerão a maioria dos compatriotas, nem sequer ouvirão falar deles; a segunda está relacionada à idéia de que essa comunidade consegue estruturar relações pautadas por um companheirismo, sem considerar as desigualdades internas.

Anderson também justifica a afirmação de que as nações se apresentam de forma limitada e soberana. Para o autor a limitação – presente no conceito de nação – está relacionada à idéia de que nenhuma nação conseguirá se expandir por toda a humanidade. Já a concepção de que um Estado se apresenta de forma soberana está vinculada ao momento histórico que propiciou o surgimento do conceito de nação. Naquele contexto os ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa destruíram a legitimidade do Monarca instituído divinamente, o que possibilitou a construção da idéia de que um Estado pode ser gerido de forma autônoma pelos seus cidadãos.

Segundo Hobsbawm (1998: 125), o princípio da nacionalidade convulsionou a política internacional da Europa durante o século XIX, com a criação de novos Estados. Nessa época, era evidente o desenvolvimento de um número de nações que combinavam o

Estado-nação e a economia nacional, como fator central de transformação histórica (cf. Hobsbawm, 1998: 196).

A questão do fortalecimento dos Estados Nacionais também é objeto de análise de Chesneaux. Segundo o autor:

As nações, no sentido amplo do termo, apareceram no Ocidente nos séculos XVIII e XIX, à medida que se consolidavam as relações capitalistas. São conjuntos homogêneos, comunidades históricas cimentadas simultaneamente no nível das relações econômicas, pelo mercado nacional unificado, e no nível político, pelo Estado Nacional. Esses Estados-nações-mercados constituem o espaço histórico necessário para a burguesia ascendente, na França, na Alemanha, na Inglaterra e, depois, nos demais países da Europa. Apoiada numa comunidade, mesmo que incompleta, de língua, cultura, tradições históricas e psicologia coletiva, a burguesia pôde assim estabelecer as estruturas políticas e territoriais, os recursos humanos em comum que a realização de seus projetos e ambições econômicas exige: a reprodução ampliada do capital.

Apoiada nesses Estados-nações-mercados, a sociedade internacional se organizou desde o século XIX: soberania de cada Estado, relações diplomáticas, direito internacional, primeiros embriões de instituições supranacionais. Quando outros povos ascenderam à independência e à soberania do Estado, a partir da progressiva decomposição dos impérios espanhol, alemão, turco, francês, inglês, italiano, e português, foi sempre o estado-nação-mercado que serviu como estrutura de referências. (Chesneaux, 1995: 120-1)

Anderson (1989: 20) afirma que para compreender o nacionalismo, surgido no final do século XVIII e consolidado no século XIX, é necessário analisar dois sistemas culturais amplos, a seu ver, relevantes, que o precederam: a comunidade religiosa e o reino dinástico. Nesse sentido nos informa o autor que a possibilidade de se imaginar uma nação só surgiu historicamente quando, e onde, três conceitos culturais básicos, todos extremamente antigos, deixaram de ter domínio sobre o pensamento dos homens: 1. a idéia de que uma determinada língua escrita oferecia acesso à verdade ontológica.; 2. a crença de que a sociedade era organizada de maneira natural em torno de monarcas, que governavam por alguma disposição divina; 3. a crença de que a história do mundo e a história dos homens não se distinguiam (cf. Anderson, 1989: 45).

A decadência lenta e irregular dessas certezas encadeadas, primeiro na Europa e depois em toda parte, sob o impacto da mudança econômica, das “descobertas” (sociais e científicas), e do desenvolvimento cada vez mais rápido das comunicações, fez surgir o

nacionalismo. Talvez nada tenha acelerado mais essa busca do que o capitalismo editorial, que tornou possível a geração de idéias inteiramente novas de maneira simultânea, ou seja, um número cada vez maior de pessoas pensarem sobre si mesmas, e se relacionarem com outras, de maneira profundamente renovada.

É nesse contexto de consolidação dos Estados nacionais que nasce o ensino de História. Falando sobre esse momento na França, um dos primeiros países a instituir a disciplina, Citron nos mostra que a partir do final do século XIX o ensino de História surgiu tendo como missão “civilizar” as populações consideradas mais ou menos “atrasadas”. A autora está se referindo às condições econômicas e sociais da França, naquele momento histórico, quando três quartos de sua população eram compostos por camponeses. Nesse sentido, ensinar História significava a possibilidade de civilizar e afrancesar a maioria da população, pela transmissão de uma cultura da qual a classe dirigente era a portadora (cf. Citron, 1990: 21). Ao ensino de História caberia especificamente o papel de cimentar a integração da cultura dominante considerada superior e nacional. Durante muito tempo essa História escolar tornou-se a única representação coletiva existente na França (cf. Citron, 1990: 66). Esse objetivo da História era perfeitamente aceitável tendo em vista que se vivia uma época marcada pelo fortalecimento dos Estados Nacionais (cf. Le Goff, 1978: 267).

Guimarães (1988) nos mostra que as primeiras iniciativas visando consolidar o Estado nacional brasileiro também ocorreram no século XIX, respondendo a uma necessidade de d. Pedro II que precisava da história e dos historiadores para legitimar-se no poder. A nação recém-independente necessitava de um passado digno de orgulho e que possibilitasse a confiança no futuro. Construir esse passado implicava buscar – entre os luso-brasileiros – os vultos heróicos e os grandes homens, que se destacaram pelo saber e pelas brilhantes qualidades. Os atos realizados pelos heróis e pelos grandes homens seriam apresentados como modelos para futuras gerações.

Com o intuito de criar essa história nacional brasileira foi fundado, em 1839, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB –, que seria até os anos 1930 o único centro de estudos históricos do Brasil. O IHGB tinha como projeto possibilitar ao Brasil reconhecer-se historicamente e geograficamente. Do ponto de vista geográfico teria a tarefa de

engrandecer a natureza brasileira, definir limites territoriais e situar cidades, vilas, serras, portos e planícies. No tocante ao aspecto histórico, o IHGB buscava eternizar os fatos memoráveis da pátria e preservar os nomes dos filhos ilustres do país (cf. Reis, 1999: 25-6).

Em 1840 o IHGB promoveu um concurso que objetivava premiar quem melhor escrevesse um plano para a História do Brasil. Esse concurso foi vencido por Von Martius, que na sua monografia argumentou que a identidade nacional brasileira deveria ser buscada na mescla das três raças.

Em 1850, Adolfo Varnhagen – membro do IHGB – produziu a obra *História Geral do Brasil*, a grande síntese do Brasil do século XIX. Esse foi o primeiro texto histórico – escrito com base em documentação confiável – que narrava a história nacional. Na obra o autor estava preocupado em criar a concepção do que seria o povo brasileiro, no interior de um projeto de nação. Sua idéia era a de Brasil miscigenado nas raças e dominado pelos brancos. Nesse sentido, para o autor, o povo brasileiro queria continuar a identificar-se com a civilização portuguesa e, sendo assim, o Brasil desejava constituir-se como nação preservando os valores portugueses.

Em linhas gerais podemos dizer que a discussão sobre a identidade nacional brasileira, que tinha como grande fórum o IHGB, presente nas obras de autores como Varnhagen, Martius e outros pensadores do século XIX, deixa evidente a preocupação com o Estado nacional brasileiro, semelhante ao que acontecia na Europa.

No bojo dessa discussão podemos afirmar que no Brasil o ensino de História surgiu durante o segundo Império e teve sua origem vinculada a um contexto semelhante ao que propiciou o surgimento da disciplina na Europa. Inicialmente a obrigatoriedade da disciplina nos currículos brasileiros ocorreu, em 1837, no Colégio Pedro II. Em 1855 foi introduzida a História do Brasil e em 1862 as cadeiras de História e Geografia foram separadas.

Diversas pesquisas nacionais sobre a constituição da História, como disciplina escolar, têm apontado que o seu surgimento no Brasil buscou garantir uma homogeneidade da história nacional e, conseqüentemente, contribuir para a constituição de uma identidade

nacional brasileira (cf. Bittencourt, 1990 e 1993; Cordeiro, 1994). Pode-se afirmar que a constituição de uma identidade nacional, por intermédio do ensino da História teve suas especificidades, considerando a posição do Brasil recém-libertado da metrópole portuguesa e pertencente ao mundo capitalista periférico. Essa posição do país fez com que as elites educacionais criassem mecanismos para a consolidação da identidade da nação. Uma nação “exclusiva” que nascia inserida na história da civilização européia.

O Brasil era um país ocidental, cristão e branco, e nas escolas até recentemente privilegiava-se o estudo da História da civilização e não a História do Brasil. A identidade nacional era constituída por estudos que situavam nossas origens na Europa. Os programas curriculares iniciavam pelos conteúdos da Antigüidade e da Idade Média, segundo o padrão francês. O conceito francês de civilização tem predominado como base para a organização dos conteúdos curriculares. A História do Brasil e da América eram apenas apêndices da História Geral ou da civilização.

Mesmo na década de 1930, fase de propaganda nacionalista mais intensa da nossa história, quando aconteceram reformas educacionais promovidas pelo governo Getúlio Vargas, o ensino da História do Brasil não era relevante (cf. Bittencourt, 1990). Naquele contexto propostas do movimento escolanovista, entre elas a introdução dos Estudos Sociais, em substituição à História e à Geografia, com o intuito de ultrapassar o ensino livresco e decorativo que marcava o ensino dessas disciplinas. Todavia, as propostas de mudanças nos métodos e conteúdos de ensino, apresentadas pelos escolonovistas, não alteraram as práticas em sala de aula. Os professores continuaram a ministrar conteúdos que enfatizavam as datas e os nomes dos grandes personagens que haviam sido importantes para o passado da sociedade brasileira.

As reformas conduzidas pelo ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, trouxeram modificações que afetaram o ensino de História ao nível do Brasil. Tais reformas possibilitaram a reestruturação do ensino nos níveis primário, ginásial, secundário e profissionalizante; bem como atribuiu a responsabilidade pela profissionalização do magistério às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que haviam sido criadas nos primeiros anos da década de 1930.

No calor dessas reformas, em 1940, por pressão do IHGB, uma portaria do ministro da Educação reestabeleceu o ensino de História como disciplina autônoma nas 4^a e 5^a série (cf. Leite, 1969: 109). A Lei Orgânica do Ensino Secundário, implementada por Capanema em 1942, separou a História Geral da História do Brasil, possibilitando o aparecimento da História brasileira como disciplina autônoma no currículo escolar da escola secundária e aumentando consideravelmente sua carga horária (cf. PCN, Ensino fundamental, 1996: 9). No entanto, mesmo sendo apresentada como uma disciplina autônoma, a História do Brasil continuou sendo ministrada com uma concepção de que o nascimento do país tinha ocorrido na Europa. Nesse sentido, o Brasil só passava a ser tema de estudo a partir dos descobrimentos europeus. Portanto, o Brasil era visto como uma nação que nasce em outro espaço que não o brasileiro e, assim sendo, as populações indígenas locais continuavam vistas como um empecilho à obra civilizatória do mundo europeu. Isso significa que a nossa história era ministrada sem que nenhum vínculo fosse estabelecido com as populações nativas.

Em linhas gerais pode-se afirmar que a Reforma Capanema possibilitou que a História do Brasil se tornasse uma disciplina autônoma, mas não alterou os objetivos originais da disciplina. Isso é perfeitamente explicável tendo em vista que o Estado Novo percebia como missão da História a ênfase no ensino patriótico que fosse capaz de formar nas novas gerações a consciência dos valores maiores da pátria.

Pelo exposto percebe-se que a formação da identidade nacional homogênea continuava sendo o grande objetivo do Estado Novo. Todavia é importante destacar que mesmo nos períodos seguintes ao Estado Novo o ensino de História continua trabalhando com a concepção de identidade nacional pretendida pelas elites brasileiras. Assim, o ensino persistiu associando o desenvolvimento da civilização ocidental com o progresso da humanidade, ao mesmo tempo que identificava os indígenas e os escravos como símbolos do atraso da nação brasileira.

Após 1945 existiu um grande debate nacional sobre a política educacional do país, resultando na implementação da Lei nº 4.024/61, que fixou as diretrizes e bases da educação brasileira. Esse debate que antecedeu à implementação da Lei esteve presente também no ensino de História. Em geral criticava-se os programas da disciplina, dirigidos ao ginásio, pela sua extensão e inadequação para o nível de ensino. Defendia-

se que professores, técnicos e pais de alunos pudessem participar das possíveis modificações desses programas.

A implementação da Lei nº 4.024/61 ocorreu num momento em que emergiam o regionalismo e as propostas desenvolvimentistas. Era um contexto favorável a inovações e, dessa forma, a Lei garantiu aos estados e às escolas o poder de anexarem disciplinas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. A Lei ainda estabelecia a descentralização do ensino, garantindo a liberdade para que os professores elaborassem seus programas de ensino seguindo apenas os princípios comuns para todo o país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ao atribuir aos professores congregados das escolas a formulação dos programas de ensino, veio atender a sugestões. O Conselho Federal de Educação se limita a estipular a amplitude e o desenvolvimento dos programas das disciplinas obrigatórias. As recomendações apresentadas pelo Conselho pretendem apenas lembrar ao professor alguns aspectos do ensino da História: Em primeiro lugar, a necessidade de reunir História do Brasil à História Geral, cronologicamente ou através de exemplificação. Depois a necessidade de salientar a fase contemporânea, a fim de permitir aos alunos uma compreensão do presente. A seguir a necessidade de não deixar de lado a História da América, sempre que haja possibilidade de apresentar situações paralelas. (Leite, 1969: 112)

Leite (1969: 112) nos mostra que essa proposta de descentralização do ensino de História na prática não se efetivou, tendo em vista que não existiu uma grande diferenciação entre os programas nos estados e nas escolas. Ao escrever sua análise a autora demonstrava preocupação com o ensino de História descentralizado, em razão da ausência de uma sólida formação dos professores e da elaboração dos livros didáticos.

Paralelamente à orientação dada aos programas de História, assistia-se desde 1959 a introdução dos Estudos Sociais nos cursos experimentais e vocacionais. Tais programas eram influenciados pelo ensino da disciplina, ministrado nos Estados Unidos, para alunos do primário e do ginásio desde 1929. Naquele país os Estudos Sociais procuravam combinar, simplificada e, os conteúdos de História, Economia, Política, Sociologia, Geografia, Antropologia e Psicologia (cf. Leite, 1969: 113).

No período da Ditadura Militar pós-1964 foi reiterada essa idéia dos Estudos Sociais, em substituição ao ensino de História e Geografia. Todavia a implantação oficial da

disciplina Estudos Sociais, para todas as escolas de 1º grau do país, só aconteceu com a implantação da Lei nº 5.692/71. Até esse período o mais comum era que se estudasse no ginásio a história da civilização. Os estudos eram iniciados pela Pré-História, e seqüenciados pela antigüidade clássica e Idade Média. Ao chegar aos estudos da Idade Moderna, é que se considerava que os alunos estavam aptos a serem introduzidos nos conteúdos relacionados à História do Brasil. Dessa forma, pode-se perceber que a História Geral era ofertada nos quatro anos do ginásio. No 1º e 2º ano estudava-se exclusivamente a História Geral; no 3º e 4º ano acontecia uma divisão na disciplina, uma parte continuava dedicada ao estudo da História Geral – estudando os conteúdos de História Moderna e Contemporânea - e outra parte ao estudo da História do Brasil.

Isso significa que depois de 1964, a lógica que preside o ensino de História ainda permanece consolidando a nossa identidade, exclusivamente, voltada para o mundo cristão e ocidental, sem alusão às identidades diversas das populações que nos constituíram. Esse princípio da identidade nacional homogênea norteou a elaboração da Lei nº 5.692/71, reforçando a idéia do Brasil como uma nação com um passado uniforme e comum, no qual se admitia a existência de um povo mestiço. Todavia, é interessante perceber que nessa época à idéia da mestiçagem entre brancos, índios e negros foi acrescentado o ideal de um povo, que apesar das diferenças raciais de origem, conseguiu se irmanar no seu amor à pátria, ou seja, todos se identificavam – independentemente das diferenças – por amarem o Brasil. Era uma concepção que reforçava o mito da democracia racial.

É necessário perceber que existe nesse período uma mudança na disciplina. A noção de identidade nacional permanece, mas acrescenta-se a noção de diferentes raças. Contudo, os conflitos históricos existentes entre os diferentes grupos, ao longo da formação e consolidação da nação, ainda não aparecem.

Com a Lei nº 5.692/71 e a implementação dos Estudos Sociais, em substituição à História e à Geografia para o ensino do – recém-criado – 1º grau, passou-se a ensinar a clássica divisão do Brasil. Assim, na 5ª série estudava-se do Brasil colonial ao Brasil independente. Na 6ª série, do Brasil independente aos dias atuais, e a partir da 7ª série a História Geral.

Como vimos, após a Lei nº 5.692/71 o ensino de História manteve a noção de identidade nacional uniforme, esquecendo-se das diferenças entre grupos, classes sociais e etnias. Essa situação é perfeitamente explicável, tendo em vista que o país era gerido por um governo que executava um projeto econômico que reforçava a concentração de renda, aumentando as diferenças sociais marcantes, mas ao mesmo tempo discursava em prol de um Brasil unido. Tinha-se um país marcado por uma nítida divisão: de um lado uma pequena parcela com acesso à tecnologia mais avançada do Planeta, do outro, a maioria da sociedade à mercê desse desenvolvimento.

As contradições econômicas que caracterizavam a vida no país foram se evidenciando, com clareza, também em outros campos da sociedade brasileira, à medida que um número maior de pessoas, de diferentes condições culturais, sociais e econômicas, passou a freqüentar a escola. Isso porque uma das políticas educacionais operacionalizadas pelos governos militares foi a da ampliação das oportunidades educacionais, ainda que sem preocupação em manter a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Assim, o ingresso na escola, de parcela significativa dos excluídos da cidadania, vai tornando o discurso da identidade nacional homogênea uma peça contraditória.

Nesse sentido, podemos afirmar que a ampliação das oportunidades educacionais conduziu a um questionamento da História das elites e, conseqüentemente, colocou em dúvida a identidade nacional brasileira harmônica. Esse contexto fez emergir uma crise do ensino de História que ainda hoje se evidencia na prática.

Se, por um lado, temos os anos 1970 marcados pela ampliação das oportunidades e o questionamento das identidades homogêneas no ensino de História, temos por outro, nesse mesmo período, o crescimento dos programas de pós-graduação em História nas universidades brasileiras. A partir desses programas as pesquisas na área apresentaram grande desenvolvimento, destacando-se particularmente as investigações ligadas à História Social. Nesse campo diversos pesquisadores passaram a dedicar-se a temas até então marginalizados dos estudos historiográficos: escravos, operários, mulheres, prostitutas e outros. Tais investigações passaram a estimular reflexões sobre sujeitos e agentes históricos. Todavia, existia nesse período uma forte cisão entre o ensino

superior e as escolas de 1º e 2º graus, impossibilitando que tais inovações não chegassem ao ensino básico.

As pesquisas históricas do período eram bastante influenciadas pelas reformulações teóricas recém-chegadas ao Brasil, e apontavam interpretações diferentes – às tradicionalmente estabelecidas – para as disputas sociais. Alguns conceitos básicos, como os de classe social, trabalho e alienação, ganharam novas interpretações, na medida em que alguns estudiosos passaram a perceber que eles não eram mais suficientes para explicar completamente as especificidades dos conflitos sociais. Esse é o caso da noção de novo sindicalismo que E. Thompson passou a introduzir. Outros autores como Heller, Maria Odila da Silva, Certeau, Lefebvre também passaram a valorizar os estudos do cotidiano. O conjunto desses estudos afetou a academia e setores da sociedade, ainda que não tenha chegado de imediato à escola. Por exemplo, a redefinição do conceito de classe social terminou por afetar as organizações partidárias, tendo em vista que ampliou os interesses unificadores de diferentes grupos. Nesse sentido, as disputas no interior da sociedade passaram a ter nos movimentos sociais – e não nas classes sociais – o grande elo de unificação das reivindicações. (cf. Sader, 1988)

Com o processo de democratização da sociedade brasileira, no final dos anos 1970 e na década de 1980, as idéias da história social passaram a ser incorporadas definitivamente no ensino de História, provocando grandes modificações nos currículos propostos para a disciplina. Tais idéias estão presentes na proposta curricular elaborada pelo governo de São Paulo em 1986. As concepções de História Social também estiveram presentes nos debates que marcaram a gestão de Paulo Freire, como secretário de Educação da Prefeitura paulista, durante o governo de Luíza Erundina. Também em outros estados brasileiros, entre eles o Rio Grande do Norte, os processos de reformulações curriculares tiveram a nítida influência da história social.

Nessa conjuntura, marcada por um lado pela influência das pesquisas que discutem novas temáticas de estudo e, por outro, pela reformulação das propostas curriculares, as questões ligadas à identidade nacional são recolocadas, mesmo que implicitamente.

Chervel (1990: 188), ao analisar a história das disciplinas escolares, demonstra que a permanência de uma disciplina escolar no currículo está intimamente ligada à relação estabelecida entre escola e sociedade. Segundo o autor, a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas. Assim sendo, as políticas educacionais, os programas e os planos de estudos são elaborados para garantir a efetivação de transformações históricas da sociedade.

Tomando como referência o pensamento de Chervel e analisando particularmente a História, como disciplina escolar, podemos afirmar que dependendo dos interesses vigentes na sociedade a História tem funções diferentes. Isso porque os fins de uma disciplina mudam, respondendo a necessidades culturais e sociais, para atender a públicos escolares diferenciados no tempo e no espaço (cf. Bittencourt, 1998b: 17).

As reflexões de Chervel e Bittencourt e o contexto das reformulações curriculares nos permitem analisar melhor a reformulação curricular apresentada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte em 1992 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC em 1996. A implantação dessas propostas aconteceu numa conjuntura ainda marcada pelo divórcio entre a pesquisa na universidade e o ensino nas escolas básicas. Todavia, é importante perceber que nessas duas propostas uma nova função foi estabelecida para a disciplina, visto que ambas estão preocupadas em trabalhar com conteúdos que estimulem o aluno a perceber as diversidades – e não as homogeneidades – que constituem a sua História.

3. Os currículos de História no Rio Grande do Norte: proposta da SEC de 1992

As reformulações curriculares elaboradas por estados e municípios brasileiros, a partir da década de 1980, atingiram o Rio Grande do Norte em 1992, com a publicação de dois documentos: a *Proposta Curricular do Ensino de 1º grau* e a *Proposta Curricular do Ensino de 2º grau*. Tais documentos, escritos por técnicos da Secretaria Estadual de Educação, tiveram a redação concluída em 1992 e foram distribuídos às escolas a partir de 1993⁸⁶. Apesar de publicada nessa data, o secretário de Educação, ao apresentar a proposta, afirma que ela foi escrita durante mais de seis anos (cf. Guerra. in: Rio Grande do Norte, Secretaria Estadual de Educação, 1993: 2).

As propostas elaboradas para os ensinos de 1º e 2º graus são documentos que não apresentam nenhuma integração entre as disciplinas. No tocante, especificamente, às propostas para o ensino de História, pode-se afirmar que não há nenhuma conexão entre as proposições. Para se ter uma idéia, dessa ausência de elementos de conexão entre as duas propostas, pode-se citar o fato de que enquanto o documento do 1º grau sugere que os conteúdos sejam trabalhados a partir de eixos temáticos, o texto proposto para o 2º grau indica conteúdos formulados a partir do conceito de modos de produção.

Afirmamos, na introdução desta parte do trabalho, que estudos sobre as propostas curriculares elaboradas na região Sudeste demonstram a participação dos professores nas fases de elaboração e implementação desses documentos curriculares, criando assim uma circularidade entre os seus proponentes, professores de História do 1º grau e professores universitários (cf. Cordeiro, 1994). Nesse sentido, elaboradores e professores eram influenciados e influenciavam mutuamente.

Todavia, a elaboração da proposta para o ensino de História no Rio Grande do Norte exige a compreensão de particularidades, na medida em que não existiu a participação dos professores, nem da academia, no processo de confecção do documento. Sobre o assunto a professora Jecí Bulhões, elaboradora da proposta para o ensino de 1º grau, nos fornece importantes esclarecimentos. A professora afirma que em 1992 foi convidada, pela Secretaria Estadual de Educação, para participar da elaboração da proposta de

⁸⁶ A proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação é um documento elaborado por técnicos da própria Secretaria. Equipes diferentes elaboraram as propostas, dos diferentes níveis de ensino.

História para o 1^o grau. Aceito o convite, a professora se incorporou a um grupo de trabalho formado por técnicos da Secretaria, dos quais apenas um tinha formação em História.

Esse grupo já havia montado uma proposta curricular, mas eu percebi que o material por eles produzido em nada se diferenciava do que já se trabalhava nas escolas. O que existia na verdade era apenas uma listagem de conteúdos para cada série de primeiro grau.

Eu vi o material que o pessoal tinha elaborado até então e propus que fizéssemos um trabalho a partir de eixos temáticos. O grupo, inicialmente, achou difícil operacionalizar a proposta, mas terminou concordando. Na verdade eles não entendiam muito bem o que era a proposta. Apenas a professora Do Céu tinha uma certa familiaridade com a área.

[...] Quando decidimos que a proposta seria por eixo temático eu e a professora Maria do Céu fizemos um trato: eu escrevia a proposta e ela fazia a leitura com observações. Foi um sufoco, porque a proposta tinha que sair muito rapidamente e eu nunca tinha trabalhado com uma proposta curricular. Eu escrevi toda a proposta, sozinha na minha própria casa, em torno de dois meses. Logo em seguida a proposta foi publicada. (Entrevista Bulhões, 2000: 4)

O depoimento da professora Jecí Bulhões demonstra que a proposta norte-riograndense, apesar de estar em sintonia com as propostas do Sudeste, não espelhava o pensamento de um grupo organizado. Na verdade não foi uma proposta que manteve contribuições da universidade, de professores da rede ou de outros profissionais. Foi um processo solitário de elaboração.

[...] Eu tinha me formado em Natal pela UFRN. Todo o meu curso de graduação teve duas grandes limitações: a primeira é que os professores que ministravam o curso se limitavam a ensinar uma História centrada nos grandes acontecimentos e nos grandes heróis, uma história harmônica e inquestionável, nós alunos devíamos apenas repetir a informação que nos era transmitida; a segunda limitação é que nós não éramos estimulados a investigar, a procurar fontes e trabalhar com elas.

[...] Na época da elaboração da proposta eu não tinha nenhum interlocutor, aqui no Rio Grande do Norte, para conversar sobre as novas discussões da História. Acho que mesmo o pessoal das universidades, aqui do estado, nem conhecia ainda essas novas concepções de história. As nossas universidades não tinham, pelo menos até o final dos anos 80 e início dos anos 90, nenhuma preocupação em sintonizar-se com as discussões nacionais e internacionais. (Entrevista Bulhões, 2000: 3)

Pelo depoimento da professora Jecí é possível afirmar que por muito pouco a proposta divulgada para as escolas não foi apenas uma listagem de conteúdos. Mas poderíamos perguntar: de onde veio a inspiração para o trabalho com eixos temáticos? A autora deixa claro que:

[...] Na qualidade de dirigente sindical eu participei de vários encontros em diferentes lugares do Brasil. Viajei para algumas cidades, sobretudo para Brasília, e em algumas delas fui tendo acesso a novas bibliografias que discutiam inovações na historiografia e no ensino de História.

Paralelamente a essas novas bibliografias que me apareciam, eu tive acesso também às propostas curriculares que estavam sendo elaboradas em São Paulo. Na época eu tinha uma colega que trabalhava na capital paulista que, sabendo do meu interesse pela História, me enviou as duas Propostas Curriculares de História elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: a de 1986 e a versão preliminar da proposta de 1992.

Recebi as propostas de São Paulo poucos meses antes de ser convidada para escrever a proposta de História de 1^a a 8^a série do Rio Grande do Norte. As propostas paulistas trabalhavam com eixos temáticos. Eu fiquei encantada com o que estava sendo proposto. Posso dizer que foi a proposta de São Paulo para o ensino de História que me inspirou a escrever a proposta do Rio Grande do Norte. (Entrevista Bulhões, 2000: 3)

Já deixamos evidente, com base em depoimento, que a proposta do Rio Grande do Norte não foi resultante de um trabalho de equipe, não contou com assessoria, nem manteve qualquer diálogo com professores. A elaboradora afirmou em seu depoimento que esse não era o seu desejo e sempre insistiu na necessidade de discussão.

Entretanto, após a impressão final a Secretaria de Educação distribuiu o documento para todas as escolas do Rio Grande do Norte e a discussão quase não existiu.

[...] Depois que a proposta foi enviada para todas as escolas eu ainda viajei para alguns lugares para trabalhar com professores. Infelizmente, a Secretaria não tinha – nem tem – arsenal suficiente para assessorar a elaboração de uma proposta. Eu tinha a idéia de fazer uma discussão aberta, mas nada aconteceu. Tenho certeza que muitos professores nem chegaram a entender o que estava escrito na proposta. Sabia que os eixos temáticos só poderiam dar certo se o professor estivesse qualificado para entender o que eles significavam, sabia também que nas universidades norte-rio-grandenses eles nunca tinham escutado falar no assunto.

O processo que está acontecendo com os PCN é bem diferente do que aconteceu com a proposta do estado. Nos PCN uma equipe de especialistas na disciplina elaborou a proposta, vários pareceristas fizeram sugestões. Agora na fase de implementação os professores estão sendo qualificados e existem programas para acompanhar a implementação da proposta. Isso é muito diferente do processo vivenciado aqui na Secretaria.

Sou professora do estado desde 1974. Em todos esses anos só em 1993 vi um encontro para discutir especificamente o ensino de História. Foi um momento muito importante porque pela primeira vez ouvimos as reflexões de uma especialista no assunto: a professora Circe Bittencourt. Nem as Secretarias de Educação nem as universidades se interessam pelo tema. (Entrevista Bulhões, 2000: 7-8)

O depoimento apresentado deixa evidente que a proposta do Rio Grande do Norte não pode ser analisada dentro dos mesmos parâmetros nacionais. Nesse sentido, as clivagens entre o currículo formal e o currículo real ganham dimensões próprias. Qualquer proposta curricular possui uma clivagem entre o proposto e o executado na sala de aula. Todavia, a proposta do Rio Grande do Norte ganha um aspecto mais importante, tendo em vista que ela acrescenta inovações teóricas e metodológicas ao ensino de História no estado.

Vimos até agora como se deu o processo de formulação da proposta. Todavia, levando-se em consideração os objetivos deste trabalho, é necessário que entendamos como está elaborado o documento destinado ao ensino de História no 1º grau. A estrutura geral do texto – que totaliza 60 páginas – está apresentada por uma Introdução e subdividida em cinco tópicos: 1. reordenando o ensino de História; 2. construindo o conhecimento; 3. como trabalhar a proposta de 1ª a 4ª série; 4. como trabalhar a proposta de 5ª a 8ª série; 5. avaliação em História. No final do trabalho são apresentadas as referências bibliográficas usadas como apoio para o texto.

A Introdução ao documento curricular é escrita em uma redação na qual existem três momentos: inicialmente é feito um panorama do ensino de História no período da elaboração da proposta; num segundo momento são feitas algumas constatações sobre a situação então vivida pela disciplina; em seguida há uma breve exposição sobre as principais linhas da proposta curricular. Para diagnosticar o momento da produção do texto, o documento faz referências aos debates, conduzidos sobretudo pela ANPUH, sobre o ensino de História. Depois partindo da inquietante questão feita pelos alunos – para que serve a História? – sintetiza a interpretação dos autores sobre a disciplina naquele momento:

O ensino de História perdeu sua função, perdeu seu objeto. E isso graças ao projeto de ensino de História elaborado por autoridades governamentais e por intelectuais, que tão bem serviram à ditadura militar. As intenções eram claras: tratava-se de eliminar do ensino de História toda e qualquer possibilidade de reflexão histórica e criativa. (Rio Grande do Norte, 1992a: 125)

Pelo exposto percebe-se que o documento concebe que o ensino de História perdeu sua função – a reflexão e a crítica – por culpa exclusiva da Ditadura Militar. Dando a

entender, inclusive, que antes do Regime de Arbítrio existia um ensino crítico. Todavia não são apresentados os elementos que caracterizavam o ensino em períodos anteriores ao Golpe. O documento deixa o leitor na dúvida se há uma proposta de reativar um ensino que já existiu ou se algo novo em termos de conteúdo e metodologia está sendo sugerido. Contudo, no decorrer da leitura percebemos, pela própria bibliografia que legitima o material, tratar-se de uma proposta inovadora.

Após apresentar essa visão, de que o ensino de História perdeu sua função, a proposta curricular passa a demonstrar: a resistência dos professores à Ditadura Militar; a importância do debate acadêmico nacional, existente naquele momento, em torno da disciplina; e a situação do professor de História no estado, que não participava desse debate.

No nosso estado, essa discussão vem se dando de forma muito incipiente, com pequenos e isolados grupos de professores da disciplina, que tentam, nas escolas, enfrentando toda série de limites, desenvolver algum tipo de projeto alternativo para o ensino de História. Tais projetos acabam sendo postos de lado, diante dos obstáculos que se apresentam para o efetivo desenvolvimento dos mesmos. (Rio Grande do Norte, 1992a: 126)

Posto esse panorama inicial, a Proposta Curricular se detém a apresentar seis críticas ao ensino de História. A primeira se refere aos cursos de graduação em História. Nesse sentido comenta o texto:

A maioria dos cursos de História é verbalista e livresca. Consagra o mito da palavra escrita [...]. O mais grave é que nossos cursos nunca recorrem à prática da investigação. Conseqüentemente, os professores de História na sua maioria, não aprenderam a pesquisar. (Rio Grande do Norte, 1992a: 126-7)

A segunda crítica denuncia as condições salariais dos professores; a terceira diz respeito à História ensinada na escola que, ao ver da proposta, se caracteriza por: 1. ocultar o conflito entre as classes sociais, por intermédio de um discurso que ratifica a unidade de interesses; 2. ser factual, baseada em heróis e feitos históricos; 3. ser tida – pelos alunos – como verdadeira e de fácil assimilação, na medida em que é uma mera narração de fatos.

A quarta crítica diz respeito aos programas usados pelos professores, tendo em vista que, na visão do documento curricular, são apresentados como uma organização de acontecimentos encadeados uns como causas dos outros. Os livros didáticos são os

sujeitos da quinta crítica. Para a Proposta os livros didáticos apresentam os fatos históricos revestidos de neutralidade, fazendo com que o aluno imagine que tudo ocorre do mesmo modo em todos os lugares. Finalmente, a sexta crítica se caracteriza por condenar o ensino que separa História Geral e História do Brasil, destinando o estudo do Brasil para determinadas séries e História geral para outras.

Considerando o panorama do ensino de História e as críticas ao tipo de trabalho desenvolvido nas escolas, a *Introdução* é concluída com a apresentação das primeiras idéias sobre a proposta que será detalhada ao longo do documento. Tal Proposta procura apresentar um ensino de História que seja capaz de ultrapassar as críticas observadas. Para tanto a solução encontrada é a adoção de um ensino estruturado metodologicamente a partir de *eixos temáticos*. Segundo o documento essa opção de trabalhar com os eixos temáticos ocorreu como forma de *trabalhar com diferentes visões dos vários grupos sociais*, estabelecendo uma relação de ir-e-vir entre presente e passado; possibilitar que o *aluno ultrapasse a dimensão meramente individual do cotidiano* e avance numa perspectiva tanto coletiva quanto individual; e, finalmente, possibilitar também a articulação entre a qualidade do ensino nas escolas públicas e a luta mais geral dos trabalhadores em educação por uma sociedade mais crítica.

Pela *Introdução* da proposta já percebemos algumas mudanças significativas na forma de trabalho com o ensino de História. Observa-se uma preocupação em trabalhar com diferentes visões da História. Isso significa que a proposta apresenta uma mudança em relação à História una e homogênea, que caracterizou o ensino da disciplina em outros tempos. A preocupação não é mais a de criar uma identidade nacional homogênea, mas detectar as diversidades conflitantes que caracterizaram a nossa formação.

Apresentada a *Introdução* passa-se ao corpo do texto propriamente dito. No primeiro tópico (*Reordenando o ensino de História*) são apresentados os pressupostos teóricos da Proposta Curricular. Nesse sentido, são comentados nove conceitos considerados fundamentais para a compreensão do que está sendo proposto: História; Homem; Relações sociais; Ação do homem; Ato histórico; Visão de totalidade; Cotidiano; Conhecimento; Elucidação da realidade.

A partir desses conceitos, a proposta se detém a explicar o porquê da opção pela História por eixos temáticos. Nesse sentido, fica explicitado que a intenção é que a disciplina, nas diversas séries, busque desenvolver seus conteúdos partindo de investigações de temas ligados ao cotidiano vivido pelo aluno. A idéia é a de que os objetos, fontes e problemas do ensino de História sejam ampliados (cf. Rio Grande do Norte, 1992a: 134).

Percebe-se nessa idéia uma preocupação em produzir opções metodológicas inovadoras para o ensino de História. A influência da Nova História parece evidente com o desejo de encontrar novos objetos, fontes e problemas. Não é objetivo da proposta apresentar conteúdos prescritivos para que o professor os repasse para seus alunos. O que se objetiva é que os alunos possam construir o próprio conhecimento histórico.

O documento procura deixar evidente sua opção metodológica ao afirmar que:

A História que propomos é a HISTÓRIA TEMÁTICA em substituição à História tradicional das periodizações que, ora escamoteia a dominação e desrespeita as diferenças sociais, raciais e históricas, através do etnocentrismo que tem a Europa, ou pelo menos uma parte dela, como centro; ora explica o desenvolvimento histórico, através de uma direção e um ponto de chegada predeterminado. Essa periodização, organizada em torno da categoria abstrata modo de produção, tem a ver, sobretudo, com a História do capitalismo. Nesse sentido, o papel das formas de propriedade e o desenvolvimento das forças produtivas, assim como o tempo cronológico, é (sic) tomado como critério explicativo dos acontecimentos, passando a idéia de um “determinismo” e do “progresso” como direção inevitável da História. (Rio Grande do Norte, 1992a: 135)

Ao observar essas intenções da Proposta podemos detectar duas evidências. A primeira refere-se ao fato de o documento apresentar-se nitidamente contrário tanto ao ensino ministrado a partir da evolução de diferentes períodos (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) quanto ao ensino estruturado em razão dos modos de produção. A preocupação com a inovação metodológica, por parte da Proposta, é nítida. Há um desejo explícito de ensinar História a partir de um tema/objeto, sendo importante destacar que qualquer tema/objeto pode permitir a apreensão do conteúdo.

A segunda evidência diz respeito à expressão “História Temática” presente na citação, tendo em vista que em outros momentos afirmamos que a Proposta desejava trabalhar com Eixos Temáticos. Todavia, podemos perceber durante a leitura que não há termo

preciso para definir a opção metodológica da proposta. Se nessa referência há a explicitação de que se trata de uma proposição de “História Temática”, em outros momentos o texto se refere de forma inequívoca à História em torno de eixos temáticos, como acontece na *Introdução* quando o documento afirma: *estamos propondo a organização de um programa para o ensino de História em torno de eixos temáticos.* (Rio Grande do Norte, 1992a: 129)

Os dois termos, a nosso ver, parecem significar noções diferentes. A noção de História temática está ligada a uma disciplina ministrada com uma só temática (por exemplo, a História da Agricultura, a História das mulheres ou outros temas similares); a idéia de eixos temáticos relaciona-se à escolha de um tema amplo que se articulará a outros temas.

Pelo exposto no decorrer da Proposta parece evidente tratar-se de uma história em torno de eixos temáticos. Obviamente, o importante não é a terminologia que é dada à Proposta, mas o conteúdo. Todavia, achamos por bem destacar essa idéia como forma de explicitar o principal conceito no documento apresentado.

O segundo tópico (*Construindo o conhecimento*), do documento em análise, indica alguns encaminhamentos metodológicos, a serem trilhados por professores e alunos na execução da Proposta. A indicação inicial sugerida é a de que em todas as séries do 1º grau o ensino de História trabalhe com experiências cotidianas do aluno.

Contudo, é importante evidenciar que o estudo do cotidiano, sugerido pela proposta, deve ser pautado pela tentativa constante de estabelecer as relações entre o particular e o geral. Nesse sentido, indica-se que a partir de determinado objeto de estudo particular – que está próximo ao aluno – deverá se buscar características universais. Em suma, a proposta aponta que o ensino de História procure a partir do particular da vida cotidiana do aluno as características universais. (cf. Rio Grande do Norte, 1992: 139)

Para isso é necessário que o professor conduza o aluno a estabelecer uma inter-relação entre o seu presente e o conhecimento já produzido. Essa inter-relação deve ser buscada na investigação de problemáticas que levem o aluno a construir o seu próprio conhecimento. (cf. Rio Grande do Norte, 1992a: 140)

Pelo que está explicitado no texto fica evidente a preocupação da Proposta em querer que o aluno produza seu conhecimento histórico a partir das suas experiências vividas no cotidiano, usando como método para essa produção a investigação de problemáticas. Esse procedimento se constitui numa inovação metodológica, na medida em que é apontada a possibilidade de criação do conhecimento pelo próprio aluno. Em outras palavras, não é intenção da proposta que o aluno seja apenas um repetidor de informações. O aluno deve aprender a realizar as investigações e a partir dessas investigações é que o conhecimento será produzido.

Ainda nos encaminhamentos metodológicos, o texto explicita que os conteúdos curriculares foram divididos em dois blocos: um de 1^a a 4^a série e outro de 5^a a 8^a série. Essa divisão teve o intuito de facilitar o trabalho a ser desenvolvido pelos professores. Em cada um dos blocos são explicitados os objetos e objetivos. Para o bloco de 1^a a 4^a série a Proposta indica que as noções a serem trabalhadas no ensino de História são as seguintes: tempo; diferença/semelhança; permanência/mudança; relações sociais; e grupo social. De acordo com o documento, todas essas noções, trabalhadas ao longo das quatro séries, vão ajudar os alunos a situar-se no cotidiano e perceber as relações entre diferentes objetos, que é o objetivo central da Proposta.

Para estimular que o aluno estabeleça relações a partir de seu cotidiano, o documento indica o caminho a ser seguido pelo professor. Nesse sentido, as ações devem se encaminhar para que o aluno perceba que a

realidade não se extingue nele. Ao seu redor existem outras pessoas que são semelhantes ou diferentes, não só fisicamente, mas também na forma de se relacionar entre elas, com os objetos, com as atividades que realizam para satisfazer suas necessidades. (Rio Grande do Norte, 1992a: 142)

Nota-se nesse procedimento metodológico a preocupação com o aprendizado de conceitos por parte dos alunos. Pelo exposto percebe-se que a intenção da Proposta é que o centro do ensino não esteja no conteúdo prescrito tradicionalmente. Os conteúdos vão sendo definidos a partir dos conceitos considerados importantes e que os alunos precisam adquirir.

Outro encaminhamento sugerido se refere às fontes de investigação. Nesse caso, a Proposta indica que o professor deve favorecer a interação do aluno com fontes que possibilitem a reconstituição da história, tais como: a memória presente em documentos escritos e na oralidade (Rio Grande do Norte, 1992a: 142).

Mais uma vez notam-se elementos metodológicos inovadores. A Proposta sugere o uso de fontes de investigação a serem manuseadas pelos alunos. Ainda que não haja uma referência ao estudo do meio e aos documentos patrimoniais, observa-se uma tendência de reforço aos estudos investigativos.

No que se refere às indicações para o bloco de 5^a a 8^a série constata-se que o documento mantém as orientações gerais adotadas de 1^a a 4^a série, com o aprendizado de novos conceitos. Uma especificidade dos conteúdos de 5^a a 8^a série refere-se à existência de uma temática anual para cada série. A idéia da Proposta é que após os sete anos de estudo o aluno chegue à 8^a série tendo viabilizado na sua vida cotidiana o conhecimento aprendido em todo o 1^o grau. Nesse sentido, espera-se possibilitar ao aluno a compreensão de um universo de diferentes experiências e visões dos vários grupos sociais, conseguindo, dessa forma, descobrir como se organiza esse universo de percepções para além dos fatos percebidos. (Rio Grande do Norte, 1992a: 144)

Para a 5^a série, particularmente, a temática anual indicada é **Unidade e diversidade dos elementos formadores da sociedade brasileira** (cf. Rio Grande do Norte: 1992a: 144). Para o estudo dessa temática sugere-se a realização de discussões sobre os seguintes problemas: o uso da terra; as diferentes formas de trabalho; as relações sociais de produção; e os diferentes grupos socioculturais. A Proposta ainda sugere que se busque realizar as investigações e, posteriormente, as discussões comparando-se diversos espaços, de modo a possibilitar a compreensão das relações de dominação historicamente conflituosas.

Na 6^a série a temática anual apresentada é a seguinte: **O processo de construção da sociedade brasileira**. Como ponto de partida dessa temática a Proposta sugere: a forma de organização, a unidade e a diversidade da sociedade brasileira e das demais sociedades latino-americanas no presente.

Na 6^a série a Proposta deixa evidente o desejo de estudar os povos latino-americanos apresentando as diferenças culturais e as alternativas apresentadas por diferentes povos à colonização; negando assim o método que afirma “todos somos iguais” porque sofremos a dominação européia. (cf. Rio Grande do Norte, 1992a: 145)

A formação do Estado Nacional Brasileiro é a temática anual sugerida para a 7^a série. O ponto de partida apontado para a investigação é a forma como o Estado brasileiro e os demais Estados latino-americanos se apresentam hoje. Há uma indicação para que se estude a constituição dos Estados latino-americanos nos séculos XVIII e XIX.

Para a 8^a série a temática anual sugerida é a seguinte: **O Brasil contemporâneo na ordem internacional**. O ponto de partida apontado para essa temática é a investigação sobre as contradições do capitalismo monopolista no Brasil e na América Latina no momento atual. A Proposta sugere que os estudos se desenvolvam do início do século XX ao período da elaboração da proposta. Sugere-se uma especial atenção aos movimentos pela redemocratização da sociedade brasileira.

Note-se que a proposta de 5^a a 8^a série, mesmo tentando ultrapassar a prescrição de conteúdos, faz indicações muito precisas de temas. Isso dificulta para que o professor crie novos temas, mas não podemos deixar de reconhecer tratar-se de um avanço metodológico.

O tópico 3 (*como trabalhar a proposta de 1^a a 4^a série*) da Proposta Curricular apresenta os conteúdos que devem ser trabalhados em cada uma das quatro primeiras séries. O tópico 4 (*como trabalhar a proposta de 5^a a 8^a série*) se dedica a listar a temática anual de cada série com seus respectivos temas e conteúdos. Por exemplo, a 6^a série tem como temática anual *O processo de construção da sociedade brasileira*. Para essa temática foram apresentados cinco temas: tema 1, a sociedade brasileira atual; tema 2, as sociedades latino-americanas atuais; tema 3, as sociedades coloniais nas Américas, nos séculos XVIII e XIX; tema 4, contestação do sistema colonial; e tema 5, fase de consolidação da sociedade burguesa. Para cada tema são indicados os conteúdos. Assim, por exemplo, no tema 3 (as sociedades coloniais nas Américas, nos séculos XVIII e XIX), sugere-se trabalhar a noção de diferença e semelhança e estão listados os

seguintes conteúdos: a Colônia portuguesa do Brasil; as Colônias espanholas e as Colônias inglesas.

Em geral, observamos que nas temáticas e nos conteúdos de cada série não há um leque de opções para escolha do professor. As indicações terminam por determinar um currículo padronizado, ainda que esse não seja o objetivo explicitado na proposta. Um fato a ser acrescido na nossa observação é que nem sempre os objetivos de cada temática estão suficientemente esclarecidos. Todavia, ratificamos a nossa posição de considerarmos os importantes avanços metodológicos trazidos pela Proposta.

O tópico 5 da Proposta curricular (*Avaliação em História*) se propõe a discutir como o processo de avaliação deve ser compreendido no momento da execução do documento. Inicialmente é explicitado que

a avaliação não é um momento final do processo educativo – como ela ainda hoje é concebida por alguns –, mas é vista como uma busca incessante de compreender dificuldades do aluno e na dinamização de novas oportunidades do conhecimento. (Rio Grande do Norte, 1992a: 176)

Após apresentar essa concepção de avaliação a Proposta afirma que em História, particularmente, a avaliação deve ser feita a partir da análise do que é fundamental para que o aluno avance na aquisição do conhecimento. Para que isso ocorra necessário se faz que o professor exerça sua função desenvolvendo as seguintes ações: definindo conteúdos básicos; estabelecendo relações democráticas com os alunos; estimulando o processo de construção do conhecimento por parte do aluno; contribuindo para a formação de concepções científicas da História.

A partir do trabalho desenvolvido pelo professor a Proposta indica que devem ser observados aprendizados por parte dos alunos. Nesse sentido a Proposta espera, por um lado, que o aluno compreenda a existência de diferentes relações de trabalho que dão origem a diferentes grupos e sociedades e, por outro, que seja capaz de perceber que os grupos e sociedades têm diferentes formas de expressar seus valores.

Outro aspecto considerado pela Proposta para ser avaliado diz respeito às vivências do aluno. Nesse sentido, o documento evidencia que o aluno traz para a escola as suas vivências temporais e sociais, que expressam a temporalidade da sua própria cultura.

Assim sendo, segundo o documento, é importante que a escola avalie se essas experiências socioculturais o levam a compreender a temporalidade por ele vivida como uma construção histórica.

Sintetizando a discussão acerca do processo avaliativo na Proposta, o texto deixa evidente que o professor deve construir seus critérios para avaliação percebendo-os como decorrentes dos objetivos trabalhados na série que o aluno está estudando. É importante que o professor conceba que o fundamental no processo avaliativo é a capacidade de percepção do aluno sobre a realidade e sua forma de atuação sobre ela.

Apresentada a Proposta Curricular para o 1º grau, elaborada pela SEC/RN, podemos fazer algumas considerações gerais acerca do documento. Em todo texto sentimos a ausência de bibliografias tanto para o professor usar em sala de aula quanto para sua leitura pessoal. As únicas referências bibliográficas existentes na proposta são aquelas que sustentam teoricamente a redação do material. Também sentimos a ausência de indicações de filmes e outros recursos (como as imagens) que podem ser usados como documentos em sala de aula. O próprio tratamento a ser dado ao livro didático não é mencionado. Na verdade o documento sugere o trabalho de investigação, mas não apresenta os caminhos possíveis para atingi-la. A nosso ver essas ausências constituem um problema visto que o nosso professor, em virtude de sua formação inicial e continuada já demonstrada neste trabalho, não consegue ainda perceber com clareza possibilidades inovadoras para o seu trabalho com a disciplina de História.

Todavia é importante destacar uma série de inovações, trazidas pela proposta, para o ensino de História no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, vimos a preocupação em trabalhar o ensino a partir de investigações de problemáticas; observamos o interesse em desenvolver estudos a partir das experiências vividas pelo aluno no seu cotidiano; detectamos o interesse em trabalhar com conceitos, em vez de estabelecer conteúdos prescritivos, mesmo considerando a diretividade dada pela Proposta; observamos a indicação de um novo perfil profissional para o professor, na medida em que são sugeridas novas funções para ele; e, finalmente, percebemos o desejo em trabalhar com fontes orais e escritas, apesar do uso limitado dessas fontes.

Reconhecemos a importância das inovações produzidas pela Proposta da SEC para o ensino de História. Todavia, resta saber se o professor da rede de ensino público e privado tem estabelecido um diálogo criativo com esse documento curricular. Resta saber se o professor incorporou em sua prática o novo perfil profissional sugerido pelo texto e se ele tem sido capaz de tomar posições diante do apresentado.

A professora Bittencourt ao analisar as propostas curriculares, elaboradas no Brasil entre os anos de 1980 e 90, chegou à conclusão de que houve uma circularidade de idéias entre as práticas dos professores e a elaboração das propostas curriculares. Segundo a autora, as práticas de professores de História e algumas reflexões teóricas sobre o tema – divulgadas em encontros, promovidos pelas associações científicas e em outras publicações – foram elementos incorporados durante a confecção das propostas (cf. Bittencourt, 1998: 140).

Todavia, pelo depoimento da professora Jecí, aqui exposto, somos inclinados a entender que essa circularidade na elaboração da proposta norte-rio-grandense é um elemento difícil de ser percebido. Nesse sentido, é possível tentar compreender como efetivamente se dá a relação entre práticas dos professores e propostas curriculares no estado.

Vimos neste capítulo que a proposta curricular do Rio Grande do Norte, elaborada em 1992, não fala especificamente na questão das identidades. Isso porque, como afirma a professora Jecí Bulhões, naquela época

estávamos dando os primeiros passos com uma nova forma de trabalhar a, História. Trabalhávamos com eixos temáticos usando apenas história geral e história do Brasil. Eu só tive acesso à discussão sobre o estudo do lugar inserido nos eixos temáticos de todas as séries num momento posterior a elaboração da proposta. (Entrevista Bulhões, 2000: 7)

Entretanto, vimos também que uma série dos conteúdos e das metodologias sugeridos estimula para que o aluno estabeleça relações de identidade. O centro da Proposta do Rio Grande do Norte não é a relação entre o espaço/tempo/local com outros espaços e tempos, tendo em vista que a grande preocupação é articular a História nacional com a História universal. Contudo, existe uma forte preocupação que o aluno perceba as diferenças culturais existentes no país e em outros países, como também que ele estabeleça essas diferenças a partir do seu cotidiano. Ao indicar esse tipo de estudo, a

Proposta encaminha procedimentos e conteúdos que terminam por contemplar o estudo do local como referência para o estabelecimento de outras relações.

4. *Identidades e Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os anos 1980 e 1990 foram marcados, do ponto de vista educacional, por uma série de propostas curriculares inovadoras para o ensino de História, surgidas em diversos estados e municípios brasileiros. No Rio Grande do Norte o primeiro marco dessas mudanças está no documento *Proposta Curricular para o Ensino de 1^o Grau*, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, em 1992, e distribuído para todas as escolas do Rio Grande do Norte em 1993. Essa Proposta foi o único documento curricular oficial da Secretaria de Educação até 1997, quando a própria Secretaria decidiu implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as escolas estaduais em todas as disciplinas do ensino fundamental.

Visando a essa implementação a Secretaria convocou professores, das diferentes disciplinas, dos diversos municípios do estado, para serem capacitados nos conteúdos e nas metodologias sugeridos pelos Parâmetros. Os professores convocados reuniram-se, por disciplina, em Natal e, após assistirem ao curso de capacitação, cumpriram um calendário de repasse das informações para os outros professores que ficaram nos municípios. Cada disciplina tinha um professor específico. Em História para os 3^o e 4^o ciclos, particularmente, a professora responsável pela capacitação não conhecia a Proposta de 1992, nem a Secretaria se preocupou em usar o documento como referência inicial do que estava sendo feito em termos curriculares no estado, como um todo, e nas escolas, em particular. Vale a pena atentar para o fato de que esse documento ainda tratava-se de uma versão preliminar do texto que posteriormente foi distribuído para todas as escolas brasileiras pelo Ministério da Educação.

Postas essas considerações, podemos afirmar que os professores de História do Rio Grande do Norte tiveram acesso a pelo menos duas propostas curriculares inovadoras: a elaborada, em 1992, pela Secretaria Estadual de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC em 1996. Essa informação foi confirmada durante os depoimentos colhidos nas diferentes escolas. Naquela oportunidade os professores deixavam evidente que conheciam (pelo menos já tinham visto, uma vez que cada escola tinha ao menos uma cópia de cada uma das propostas) os referidos documentos. Mesmo nas escolas privadas os professores demonstraram conhecer os documentos, até

porque quase todos os professores das escolas particulares nas três cidades mantinham vínculo empregatício com o poder público.

No capítulo anterior analisamos a Proposta curricular. Neste capítulo discutiremos as principais idéias contidas nos PCN. Nos dois documentos o elemento que conduz nossa interpretação são as inovações apresentadas. Discutindo especificamente os PCN de História podemos afirmar que a questão das identidades é uma das temáticas mais fortes apresentadas no texto. A razão para o destaque dado às identidades nessa proposta está diretamente vinculada ao momento histórico por nós vivenciado. O mundo marcado pelas características homogeneizadoras tem estimulado, ao mesmo tempo, a busca pelas particularidades. Esse sentimento de diferenciar as particularidades do geral tem estado presente na disciplina de História, isso porque a disciplina mantém-se no currículo exatamente por conseguir responder a questões válidas para aquele determinado momento.

As novas concepções que discutem a disciplina de História demonstram claramente que a pretensão de ensinar ao aluno todo o conteúdo histórico acumulado pela humanidade foi substituída pelo desejo de estimular os estudos comparativos de tempos e espaços (cf. Bittencourt, 1998). Nesse contexto, os alunos de hoje – com base nas concepções mais atuais – devem ser levados a buscar os seus elementos de identidades a partir da relação de diferença com outros sujeitos, outros espaços e outros tempos.

Pode-se afirmar, em linhas gerais, que o processo de mundialização tem levado à homogeneização das sociedades contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem desabrochado a fascinação pela diferença, o interesse pelo local e as identidades que ele faz florescer (cf. Hall, 1977).

Essa “fascinação” pela diferença certamente tem influenciado o ensino de História. Nesse sentido, as propostas curriculares mais recentes – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – têm estimulado os estudos que buscam compreender as identidades múltiplas, permitindo

ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. (cf. Brasil, 1998a: 20)

Todavia, antes de discutirmos como a temática das identidades são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 5^a a 8^a série, necessário se faz que entendamos os significados mais amplos do documento e como se deu o seu processo de elaboração.

Os PCN nos seus aspectos mais gerais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados a partir de uma determinação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 26 dessa Lei estabelece:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além de determinar a necessidade de uma base nacional curricular comum, a LDB/96 ainda indica a direção a ser dada pelos Parâmetros aos programas de cada área. Nesse sentido, há uma intenção de que os documentos contemplem temáticas que favoreçam a construção da cidadania por parte do aluno. Diz o texto: *a educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Brasil, 1998b: 19). Tal indicação da LDB está, segundo o texto dos PCN, em consonância com o envolvimento do governo do Brasil em conferências promovidas por organismos internacionais (por exemplo, Unesco, Unicef, Banco Mundial e outros), nas quais se vem comprometendo a universalizar o ensino fundamental. (cf. Brasil, 1998b: 19)

A primeira iniciativa do MEC, rumo à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme determina a Lei, foi encomendar à Fundação Carlos Chagas uma análise das propostas curriculares, para as disciplinas do ensino fundamental, existentes em estados brasileiros. O resultado dessa análise foi publicado em documento intitulado *Propostas Curriculares Oficiais*, publicado em outubro de 1995 (cf. Neves, 2000: 73). Em História, particularmente, foram analisados 23 documentos curriculares, por uma equipe composta pelos professores Circe Bittencourt (USP), Silvia Basseto (USP) e Ilmar Matos (UFF). Dessas 23 propostas apenas cinco – entre elas a do Rio Grande do

Norte – separavam os conteúdos de História e Geografia em todas as séries. Nas demais propostas ainda prevalecia o ensino de estudos sociais para as primeiras séries⁸⁷.

De posse dessas análises o MEC formou equipes, com o seu próprio corpo técnico, e determinou a elaboração de versões preliminares para as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Artes e Educação Física. Além dessas áreas ainda foram criados os “temas transversais”, um Documento Introdutório e uma Apresentação. Esses documentos preliminares foram enviados a pareceristas, escolhidos entre profissionais das áreas específicas e generalistas. O material dedicado aos Conhecimentos Históricos e Geográficos foi remetido a 150 leitores.

Todavia, o documento que tratava dos Conhecimentos Históricos e Geográficos sofreu grandes críticas, por parte dos historiadores, no momento de sua divulgação no II Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em fevereiro de 1996. As críticas dos historiadores se referiam, sobretudo, aos equívocos históricos constantes no texto.

Diante dessa situação o MEC, no mesmo mês de fevereiro, retirou a proposta de História e formou uma nova equipe composta por especialistas no tema. A nova equipe elaborou um novo documento preliminar que chegou às mãos dos pareceristas no segundo semestre de 1996.

A versão final dos Parâmetros de 5^a a 8^a série só chegou às escolas brasileiras em 1998⁸⁸. No pacote encaminhado pelo MEC, aos professores de História de 5^a à 8^a série, existiam três documentos: um volume denominado **Apresentação dos Temas Transversais**, outro volume intitulado **Introdução** e, finalmente, um terceiro volume com o título **História**. Os dois primeiros documentos foram endereçados a todos os professores das diversas disciplinas, enquanto o terceiro foi remetido apenas aos profissionais de História.

⁸⁷ Em 1998 a Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Editora Autores Associados, publicou textos que tiveram por base as análises feitas por essas comissões. O material de História foi escrito pela Professora Circe Bittencourt. (cf. Barreto (org.). 1978)

⁸⁸ É importante lembrar que no Rio Grande do Norte o governo do estado já havia capacitado professores com a primeira versão, ainda em fase preliminar.

No volume *Temas Transversais* são apresentados temas amplos que podem estar presentes em diversas disciplinas. A idéia é possibilitar a discussão de alunos e professores sobre temáticas presentes no cotidiano. Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo são os temas sugeridos para que sejam incorporados às outras disciplinas.

No documento *Introdução* estão apresentadas as linhas norteadoras para o ensino fundamental. O texto afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais constitui-se num documento escrito sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, e se destina às escolas, às instituições formadoras de professores, às instituições de pesquisa, às editoras e a todas as pessoas interessadas em educação (cf. Brasil, 1998b: 9).

Uma das referências, apontadas pelos PCN, para propor referências nacionais para a educação é a discussão, que acontece em vários países do mundo, sobre o papel da educação como fator de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (cf. Brasil, 1998b: 15).

Fazendo referência a documentos de órgãos internacionais, os PCN apresentam alguns aspectos que se destacam nas análises sobre a educação. Entre esses aspectos um, especialmente, demonstra a preocupação em estabelecer a relação entre diferentes identidades.

Num contexto marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprendermos a viver juntos no planeta. Mas como fazê-lo se não formos capazes de viver em nossas comunidades naturais de pertinência: nação, religião, cidade, bairro, participando da vida em comunidade? (cf. Brasil, 1998b: 15)

Ainda no documento *Introdução* são apresentadas – segundo o texto com base em referências internacionais – algumas tensões que caracterizam o mundo atualmente. Entre estas, duas se referem especialmente à questão das identidades locais. A primeira diz respeito à *tensão entre o global e o local*. A segunda se refere à *tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos*.

No tocante ao conflito entre o local e o global o documento introdutório aponta que uma das características atuais do Planeta é que cada cidadão é um cidadão do mundo. Todavia, essa cidadania mundial aparenta um conflito com outra questão: a preservação das raízes culturais do indivíduo. Para o documento introdutório, o conflito é apenas aparente tendo em vista que as duas coisas devem ser vistas de forma articulada. A segunda tensão diz respeito à necessidade de o homem assumir o papel de usuário e produtor de novas tecnologias, sem renegar o cultivo dos bens culturais locais (cf. Brasil, 1998b: 16).

Ao traçar as linhas gerais que nortearão o ensino de História, os PCN fazem uma indicação explícita para que a disciplina proporcione ao aluno estabelecer diferenças entre o seu local de vivência e outros espaços mais amplos. Desse modo é possível identificar-se e diferenciar-se com outros tempos e espaços. A orientação, expressa na íntegra, é a seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (cf. Brasil, 1998b: 60)

Vimos até agora as circunstâncias que favoreceram a elaboração dos PCN e algumas concepções abordadas pelo documento. Todavia, os Parâmetros não são uma unanimidade nacional. Várias contestações têm sido apresentadas aos seus aspectos mais globais. Um dos textos que mais tem-se destacado na crítica aos PCN é o material elaborado por uma equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (cf. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997: 124)

O debate sobre se os PCN são apenas uma referência curricular nacional ou um currículo nacional homogeneizador tem sido uma das questões acerca do documento. A posição de que os PCN são apenas um referencial curricular para o país é defendida pelo MEC (cf. Brasil, 1998b: 9); a argumentação de que esse texto trata-se de um verdadeiro currículo nacional é apresentada pelos professores da UFRGS (cf. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997: 124).

Nesse sentido, o MEC, para reforçar a sua posição de que o documento é apenas uma referência, deixa evidente que:

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

Isso mostra a intenção do documento em respeitar as diferenças. Todavia, uma série de críticas tem surgido, sobretudo dos meios intelectuais, afirmando que a concepção presente no documento oficial não consegue abarcar as diferentes identidades que constituem o Brasil. Para os críticos dos PCN, a idéia de construção de um currículo nacional tem por meta a criação de uma escola unitária, que não respeita a diversidade. Isso porque as tentativas de definição de uma identidade cultural nacional num país tão diverso, como é o Brasil, terminam não respeitando as múltiplas identidades que o constituem (cf. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997).

Os Parâmetros para a disciplina de História

Traçadas as diretrizes mais gerais que caracterizam os PCN podemos passar a discutir mais especificamente a proposta elaborada para o ensino de História de 5^a a 8^a série. Esse documento está dividido em duas partes. A primeira parte faz uma caracterização geral da área de História, discutindo os principais aspectos da história da disciplina, apresentando seus objetivos e demonstrando como os conteúdos podem ser organizados e selecionados pelo professor. A segunda parte apresenta a proposta para o terceiro e quarto ciclos, bem como as orientações e os métodos didáticos sugeridos para serem usados pelo professor.

Ao apresentar o panorama que afetou o ensino de História nas décadas de 1980 e 90, os PCN demonstram que uma das características da disciplina nesse período foi a busca, por parte dos professores, de alternativas teórico-metodológicas para o fazer pedagógico. Em geral, os docentes buscavam ultrapassar a história factual, que valorizava os heróis e as datas. Nesse momento de buscas, visando melhorar a ação docente no ensino de História, uma série de posicionamentos foi firmada. Entre esses

posicionamentos os PCN destacam: 1. professores que começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos; 2. professores que passaram a questionar se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela História Geral; 3. professores que optaram por usar uma ordenação seqüencial intercalando conteúdos de Brasil e Geral; 4. professores que passaram a trabalhar a História pela ótica dos povos da América; 5. professores que introduziram conteúdos relacionados à história local e regional; 6. professores que optaram por trabalhar com eixos temáticos. (cf. Brasil, 1998a: 13)

Essa diversidade de posicionamentos, apresentada pelos PCN, revela um debate profundamente rico nos anos 1980 e 90. São nítidas as inovações trazidas a partir das reflexões e das ações desenvolvidas por professores no país. Entretanto, nesse processo inovador merece um destaque especial a proposta de trabalhar o ensino de História em torno de eixos temáticos. Isso porque tal proposta influenciou a elaboração de documentos curriculares produzidos em estados e municípios brasileiros a partir dos anos 1980. A adoção dos eixos temáticos como referencial para ministrar a disciplina de História forçou o emergir de um debate sobre as noções de tempo histórico, fazendo com que as concepções de linearidade, progresso, decadência e evolução fossem questionadas. (cf. Brasil, 1998a)

De forma paralela às tentativas de mudanças que ocorriam, particularmente na disciplina de História, aconteciam também modificações nas concepções de educação e de ensino. Nesse período, diversos estudiosos da educação passaram a considerar os alunos como participantes ativos do processo de conhecimento. Na interpretação dos PCN essa modificação na forma de conceber a aprendizagem dos alunos pode ser detectada na inclusão de novos verbos para definição dos objetivos de ensino. Nesse sentido, aos verbos (como identificar, descrever, caracterizar, ordenar) que caracterizam os objetivos de ensino até o início dos anos 1980 foram acrescentados outros verbos (comparar, analisar e relacionar). Para os PCN essa nova concepção de objetivos a serem atingidos pelo aluno demonstra uma preocupação em valorizar os alunos como construtores da História (cf. Brasil, 1998a).

As contribuições desse pensamento educacional para o ensino de História, segundo os PCN, foram evidentes. A idéia de que o aluno precisa pensar/refletir historicamente

estimulou para que alguns professores começassem a trabalhar, com os seus alunos, usando métodos de pesquisa histórica. Em outras palavras, ocorreu uma incorporação dos métodos da História aos métodos de ensino. Assim sendo, foi estimulado um tipo de ensino que, seguindo os encaminhamentos próprios da História, passou a estabelecer uma confrontação entre diferentes versões históricas, entre memórias diferenciadas de grupos sociais. A confrontação de versões históricas possibilitou também o uso de diferentes fontes de investigação na disciplina, com o intuito de fazer aflorar discursos variados sobre um mesmo tema. Esses procedimentos de ensino valorizaram a capacidade interpretativa do aluno e enfatizaram o seu saber vivenciado no cotidiano (cf. Brasil, 1998a: 14).

Os PCN nos mostram que essa relação de diálogo e confronto entre a disciplina de História e o pensamento educacional não é exclusividade do atual momento histórico. Em diferentes momentos da educação brasileira podemos observar tanto as inovações quanto a manutenção de tradições, métodos, conteúdos, abordagens e materiais didáticos. Comparando-se diferentes momentos históricos é possível perceber que as relações entre a História e a educação vão proporcionar diferentes tipos de ensino. Todavia, os PCN demonstram que a História tem permanecido, ao longo dos anos, com o mesmo objetivo: difundir e consolidar identidades no tempo (cf. Brasil, 1998a: 15).

Entretanto, essa permanência no estudo das identidades, que caracteriza o ensino de História, traz no seu interior uma série de modificações no estudo da temática. Nesse sentido, os PCN são enfáticos quanto à proposição de que em alguns momentos da nossa trajetória, como país, a História se destinou a consolidar identidades homogêneas, mas nos dias atuais a homogeneidade não se constitui no objetivo da disciplina. Hoje o sentido das identidades no ensino de História está relacionado ao respeito às pluralidades culturais, étnicas, políticas, sociais e outras (cf. Brasil, 1998a).

Essa mudança no sentido dado à questão identitária é explicitada pelos PCN. O documento apresenta dois momentos históricos distintos, em que as identidades são trabalhadas pela disciplina de forma diferenciada. Nos dois momentos destacados percebe-se a preocupação do texto em estabelecer a relação entre História e currículo. No primeiro momento os PCN discutem a importância dada ao ensino de História ao trabalhar com a noção de uma identidade homogênea. Afirma o texto:

Ao longo da História da educação brasileira, também os currículos escolares apontam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da disciplina tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do “cidadão patriótico”, do “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno, a sua identidade com a “pátria”, com o mundo “civilizado” ou com o “país do trabalho e do desenvolvimento” (Brasil, 1998a: 20).

Num segundo momento o texto dos PCN discute o sentido atualmente atribuído à noção de identidade. Para fazer essa discussão o documento, inicialmente, nos remete a perceber a ampliação das diversidades identitárias na sociedade brasileira. Entre os aspectos que favoreceram para essa ampliação o texto cita os deslocamentos populacionais existentes no país e a expansão da economia e da cultura mundial rumo a uma aparente homogeneização do planeta. Segundo o documento essa conjuntura marcada pela ampliação das diversidades terminam por favorecer a desestruturação de relações e a desagregação de valores historicamente estabelecidos nos espaços locais, regionais e nacional (cf. Brasil, 1998a: 20).

Nesse contexto, é necessário que a escola trabalhe com diferentes noções identitárias. Cabe – segundo os PCN – ao ensino de história cumprir o importante papel de realizar escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (cf. Brasil, 1998a: 20).

Uma das escolhas pedagógicas possíveis é a realização de um trabalho que favoreça a construção, pelo aluno, de algumas noções fundamentais para a compreensão das diversidades identitárias. Entre essas noções destacam-se: diferenças, semelhanças, transformações e permanências. A partir da compreensão desses conceitos o aluno poderá identificar e distinguir: o “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo; práticas distintas e as relações sociais em um mesmo espaço ou em espaços distintos (cf. Brasil, 1998a: 20-1). Pode-se afirmar que o domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência irá possibilitar ao aluno estabelecer relações e análises, de forma que novos domínios cognitivos sejam adquiridos, aumentando o seu

conhecimento sobre si mesmo, e sobre os outros espaços que lhe cercam: o grupo de vivência, a região, o país e o mundo. (cf. Brasil, 1998a: 22)

Pelo exposto vimos que os PCN nos conduzem a considerar a relação existente entre o ensino de História e a formação de identidades, mas ao mesmo tempo nos fazem perceber que é necessário discutir o que esse conceito representa em diferentes momentos históricos. Pode-se afirmar que essa preocupação com a formação de um aluno capaz de situar-se no seu espaço/tempo e diferenciar-se de outros tempos e espaços é uma característica inovadora presente nesse documento curricular.

A introdução de uma concepção inovadora de identidade, apresentada pelos PCN, liga-se fortemente a uma nova concepção de cidadania. Nesse sentido, o conceito de cidadania presente no documento tem uma conotação ampliada, ou seja, a cidadania não é identificação do indivíduo com uma pátria homogênea. Ser cidadão é ser capaz de identificar-se e diferenciar-se de grupos distintos. A cidadania nos PCN não é compreendida como um padrão a ser exercido por todos.

Dessa forma, um dos objetivos do ensino de História, na visão dos PCN, é a formação do cidadão. Buscando atingir esse objetivo o documento indica como um cidadão pode ser formado.

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais de classe de grupos – local, regional, nacional e internacional – que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado da cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (Brasil, 1998a: 23)

Ao fazer essa indicação de como a História pode formar o cidadão, os PCN ainda nos apresentam como a cidadania se faz presente no ensino da disciplina.

A questão da cidadania hoje envolve novos temas e problemas, tais como: o desemprego, a segregação étnica e religiosa, o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; a preservação do meio ambiente; a ausência da ética nos meios de comunicação; o crescimento da violência e da criminalidade. (Brasil, 1998a: 23)

Vimos até agora diversos princípios que norteiam os PCN de História. Percebemos que o documento é formulado a partir de concepções determinadas de identidade e de cidadania. Percebemos também que o documento é formulado levando em consideração as estreitas relações mantidas entre a História e a educação. Essas considerações são importantes para que entendamos os objetivos, os conteúdos e as metodologias propostas para o ensino de História, ao longo de todo o ensino fundamental.

Todavia, antes de discutirmos objetivos, conteúdos e metodologias propostos, para o ensino de História, necessário se faz que compreendamos como os PCN percebem os elementos estruturais que possibilitam que o ensino ocorra. Isso porque a proposta só pode ser operacionalizada em razão da percepção desses elementos na ótica abordada no documento. Nesse sentido, é interessante identificarmos na visão dos PCN três questões fundamentais: o local do aprendizado da disciplina de História; a função do professor de História e o que está sendo compreendido como tempo histórico.

No que se refere ao local do aprendizado em História, os PCN afirmam que a escola não é o espaço exclusivo para o aprendizado da disciplina. Isso porque os estudantes de hoje têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza (cf. Brasil, 1998a: 24). Assim sendo o professor deve planejar suas ações considerando que o conhecimento histórico envolve uma seleção criteriosa de conteúdos e métodos, de modo a tornar o aluno apto a buscar informações e refletir sobre elas nos diversos espaços da sociedade.

O conceito de evento histórico ganha uma dimensão especial nos PCN. Tradicionalmente os eventos históricos eram apresentados pelo ensino de forma deslocada dos contextos mais amplos que o constituíam. Em relação à História política, por exemplo, se destacavam apenas as ações de governantes e heróis. Contrapondo-se a essa visão os PCN enfatizam as *relações de complementaridade, continuidade, descontinuidade, circularidade, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas*. (Brasil, 1998a: 25)

O professor é visto como elemento fundamental para a aplicação dos PCN de História. Os elaboradores do documento partem do princípio de que é necessário valorizar o

professor como um trabalhador intelectual, ativo no espaço escolar, compreendendo-o como responsável, junto com os seus iguais, pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona (cf. Brasil, 1998a: 14-5).

A preocupação dos PCN em definir a função do professor concentra-se na idéia de que esse profissional é o principal responsável pela criação de situações de troca, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas do conhecimento, de possibilidades de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas (cf. Brasil, 1998a: 27).

Para que o professor atinja o perfil desejado pelos PCN, o documento afirma que é necessária a mudança de sua prática. Nesse sentido o texto afirma:

A transformação da prática docente só ocorre durante o fazer pedagógico. Nesse momento o professor deve colocar em discussão uma série de elementos, entre os quais pode-se destacar: a apresentação de suas ações; a explicitação de seus pressupostos; a problematização de sua prática; a busca e a experimentação de alternativas de abordagens e de conteúdos históricos; o desenvolvimento de atividades interdisciplinares; a adoção de recursos didáticos diversificados; a análise de dificuldades e conquistas; o compartilhamento de experiências; o estabelecimento da relação teoria e prática. (cf. Brasil, 1998a: 14-5)

A noção de tempo histórico nos PCN também é inovadora. O documento demonstra que esse conceito, tradicionalmente, foi marcado pela transmissão das datas alusivas a sujeitos e fatos. Todavia, a concepção dos PCN enfatiza diferentes níveis e ritmos de durações temporais, que estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas.

Expostas essas considerações mais gerais que norteiam a proposta dos PCN, podemos perceber novas dimensões dadas à função do professor, ao tempo histórico e à extrapolação da escola como único espaço destinado ao aprendizado de informações históricas. Tais considerações nos permitem compreender a proposta sugerida pelo documento curricular para que os professores de História trabalhem seus objetivos, conteúdos e metodologias. Isso significa que a compreensão da proposta dos PCN exige que num momento anterior à execução do programa sugerido o professor perceba o sentido que tal programa possui.

Os conteúdos propostos

Precedendo a discussão sobre os conteúdos propostos pelos PCN, para o ensino de História, é importante entendermos que esse documento curricular parte do pressuposto de que o conteúdo a ser ensinado deve contemplar procedimentos e atitudes a serem desenvolvidos pelos alunos, não se restringindo apenas ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas (cf. Brasil, 1998a: 29). Além disso também é importante perceber as três funções atribuídas, pelos PCN, aos conteúdos no ensino de História: a primeira função é a de contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; a segunda é a de favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; e, finalmente, a terceira função é a de propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História (cf. Brasil, 1998a: 29).

Tomando como referência as funções do conteúdo, os PCN sugerem que o professor busque trabalhar os conteúdos de História a partir de problematizações oriundas do mundo social em que ele e o seu aluno estão imersos. À medida que essas problematizações vão sendo formuladas, relações sociais, políticas, econômicas e culturais do tempo/espaço vividas pelo aluno vão sendo comparadas com outras relações semelhantes ocorridas em outros tempos e em outros espaços.

Postas essas idéias, passemos a discutir a sugestão apresentada pelos PCN para a organização dos conteúdos. Segundo o documento os conteúdos para o ensino devem ser formulados em torno de eixos temáticos e desdobrados em subtemas. A opção pelos eixos temáticos

privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno. (Brasil, 1998a: 30)

Essa preocupação em usar os eixos temáticos, como forma de privilegiar a autonomia do professor na definição dos conteúdos de ensino, é construída a partir da idéia de que é impossível se estudar a História de todos os tempos e sociedades (cf. Brasil, 1998a: 28). Assim sendo, pode-se afirmar que os eixos temáticos, nos PCN, surgem como um

recorte histórico e didático, capaz de possibilitar ao professor selecionar os objetivos de ensino mais significativos para serem trabalhados com os alunos. É importante ressaltar que na escolha dos conteúdos a serem inseridos nas temáticas deve-se procurar respeitar as características inerentes ao aluno de cada ciclo de ensino.

A idéia de trabalhar com eixos temáticos não é uma novidade dos PCN, tendo em vista que outras propostas curriculares já haviam introduzido anteriormente essa metodologia no ensino de História. Contudo, o detalhamento da justificativa e dos procedimentos de ensino apresentados nos PCN é inovador.

Ao discutir os eixos temáticos os PCN detalham a programação específica para cada ciclo de ensino. Assim para o 3º ciclo (5ª e 6ª série) está proposto o eixo temático *História das relações sociais, da cultura e do trabalho*. Para o 4º ciclo (7ª e 8ª série) a temática proposta é a *História das representações e das relações de poder* (cf. Brasil, 1998a: 31).

Para cada eixo temático dois subtemas são propostos. Os PCN destacam a idéia de adotar temas e subtemas procurando dar conta de duas grandes questões históricas: a primeira são os contatos culturais, as inter-relações e os confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. Nesse caso incluem-se as lutas sociais que reivindicam respeito às diferenças e igualdades. A segunda questão diz respeito às transformações que têm alterado as relações de trabalho, as relações internacionais e mudado o modo de vida das populações. Nessa situação estão incluídas as mudanças provocadas pelo avanço tecnológico (cartão magnético, código de barras, computadores em estabelecimentos comerciais etc.) que aceleram as atividades humanas e modificam as noções de duração e tempo.

A separação do eixo temático em subtemas tem o mero objetivo de facilitar as análises dos professores e dos alunos, não constituindo-se assim em “amarras” para a autonomia do docente. Referindo-se particularmente ao trabalho com os subtemas os PCN indicam possibilidades de desdobramentos destes conteúdos. É importante destacar que o próprio documento afirma a impossibilidade de o professor trabalhar com todos os desdobramentos sugeridos. Na verdade a intenção do texto é propor um leque de opções

para que o professor, com base em suas necessidades, defina o conteúdo a ser trabalhado com seus alunos (cf. Brasil, 1998a: 36).

Para demonstrar como os subtemas estão apresentados e alguns desdobramentos a eles sugeridos, podemos apontar os subtemas e exemplificar uma indicação de estudo. Para o 3º ciclo, os PCN nos mostram dois subtemas: o primeiro, *as relações sociais e a natureza* (é proposto o estudo sobre as relações entre sociedade e natureza); e o segundo *as relações de trabalho* (sugere-se o estudo de como diferentes sociedades organizam a divisão do trabalho entre indivíduos e grupos). Para o 4º ciclo os dois subtemas propostos são: *nações, povos, lutas, guerras e revoluções* (os Estados Nacionais, os regimes políticos, as organizações políticas internacionais etc.); e *cidadania e cultura, no mundo contemporâneo* (relações de trabalho e mundialização da economia capitalista).

Após apresentar os temas, os subtemas e os seus possíveis desdobramentos a serem selecionados pelo professor, os PCN passam a listar sugestões de pesquisas e estudos históricos, que devem ser feitos com base em trabalhos temáticos. É interessante observar que várias sugestões são apresentadas, buscando não aparentar um manual a ser seguido, mas sim indicar as possibilidades concretas para operacionalizar as propostas.

Exposta a proposição de opções para seleção de conteúdos, os PCN passam a discutir os critérios de avaliação no ensino de História. Inicialmente são elencados critérios avaliativos comuns ao 3º e 4º ciclos. Nesse caso, os PCN indicam que o professor deve proceder, durante a avaliação dos estudantes, da seguinte forma: considerar o conhecimento prévio do aluno e relacioná-lo com as mudanças que ocorrem no processo de ensino–aprendizagem; identificar a apreensão de noções, conceitos, procedimentos e atitudes comparando o comportamento antes e depois do trabalho realizado pela disciplina; não limitar sua avaliação a uma simples verificação se os fatos ou conceitos foram assimilados; e, finalmente, fazer uma auto-avaliação do seu próprio desempenho com vistas a promover melhorias no fazer profissional (cf. Brasil, 1998a: 41).

Além desse momento avaliativo, comum aos dois ciclos, os PCN ainda especificam critérios para cada um deles. Para cada critério fixado há uma explicação do seu

objetivo e como o professor pode usá-lo. Por exemplo, um dos critérios usados para o 3º ciclo é que o aluno seja capaz de *reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado*. O documento explicita que esse critério

pretende avaliar se o aluno é capaz de identificar, em perspectivas históricas, diferentes relações de trabalho, discernindo características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e discontinuidades no tempo. (Brasil, 1998a: 42)

Após as indicações de como pode ocorrer a avaliação no ensino de História, os PCN passam a sugerir encaminhamentos didáticos possíveis de serem adotados pelos professores para operacionalização da proposta. Nesse sentido, são apresentadas quatro alternativas metodológicas: o uso de material didático e pesquisas; o trabalho com documentos; a visita a exposições, museus e sítios arqueológicos; o estudo do meio.

No tocante ao material didático, percebe-se que os PCN ampliam a visão sobre o assunto ao afirmar que são materiais didáticos tanto os elaborados para o trabalho em sala de aula – livros, apostilas, vídeos – como aqueles que foram produzidos com outra finalidade, mas são usados pelo professor em situações de ensino (cf. Brasil, 1998a: 53). O documento demonstra como o professor pode selecionar e usar esse material em suas atividades, apontando inclusive as possibilidades de pesquisas. O texto também faz referência ao uso de pesquisas com diferentes fontes e em realidades distintas.

O conceito de documento nos PCN não se restringe ao material escrito. Nesse sentido:

As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É o caso por exemplo de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações, etc. (Brasil, 1998a: 58)

Ao apresentar sua concepção de documento os PCN apontam como os professores podem usar esse material para favorecer o processo de descobertas históricas dos alunos. Todavia fica claro, também, que o uso dos documentos exige que o professor saiba distinguir algumas abordagens teóricas e quais os diferentes tipos de tratamentos dados às fontes documentais por estudiosos da História. Os PCN apresentam uma série de informações fundamentais para que o docente possa trabalhar com documentos durante a execução dos objetivos e conteúdos propostos. Os PCN destacam que o

trabalho com documentos é importante na medida em que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações. No texto fica evidente que a partir do trabalho com documentos é possível fazer o aluno interpretar informações inerentes ao saber histórico.

No tocante às visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, os PCN demonstram como elas podem se tornar recursos didáticos que envolvem o aluno em situações de estudo. Tais visitas propiciam contatos diretos com documentos históricos, fazendo com que os estudantes construam observações próprias, elaborem questionamentos e consigam estabelecer sínteses históricas.

Ao propor o estudo do meio como uma metodologia de pesquisa e de organização de novos conhecimentos, os PCN apresentam as etapas de trabalho a serem desenvolvidas pelo professor durante a realização dessa atividade. Há no texto um detalhamento das fases de um estudo do meio, indo desde os preparativos anteriores à visita, até a confrontação entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores. Um aspecto importante destacado pelos PCN diz respeito ao relatório que será redigido pelo professor após o estudo do meio. Nesse relatório estão contidas as reflexões do professor sobre os procedimentos pedagógicos escolhidos. Outra indicação é que tais relatórios sejam socializados com outros professores da escola.

Ao estudarmos as principais características dos PCN foi possível perceber que o documento absorveu idéias contidas em outras propostas curriculares publicadas anteriormente no Brasil. Esse é o caso, por exemplo, do trabalho com eixos temáticos e da crítica às concepções de ensino que privilegiam a linearidade, o progresso e a evolução.

Todavia, também observamos uma série de inovações propostas. Tomando por base a história da disciplina, os PCN de História conseguiram formular uma proposta curricular centrada numa concepção de identidade que privilegia o estudo das diversidades. Tal concepção estimula um tipo de ensino capaz de conduzir o aluno a estabelecer relações de identidade e de alteridade com o lugar em que vive e a partir daí torná-lo capaz de confrontar o seu lugar de vivência com outros espaços e tempos mais amplos. Nesse sentido, os PCN nos mostram a importância do estudo das identidades

locais para a formação intelectual do aluno. Ao se estudar as identidades locais deve-se buscar entender como as pessoas vivem em determinado momento histórico.

Tomando por base essa concepção inovadora de identidade os PCN procuram articular as informações históricas aos estudos educacionais. Assim sendo, o documento curricular propõe novos objetivos para o ensino de História, ou seja, a disciplina deixa de dar exclusividade aos conteúdos transmitidos e passa a valorizar as atitudes e os comportamentos dos alunos.

Merece destaque também a importância dada ao trabalho a ser realizado pelo professor. Os PCN defendem que a operacionalização do que está sendo proposto só poderá acontecer com a existência de um professor capaz tanto de decidir sobre a seleção dos conteúdos curriculares quanto de estabelecer reflexões intelectuais sobre o seu fazer pedagógico.

O detalhamento de possibilidades para o professor realizar o seu processo de avaliação se constitui também em uma inovação dos PCN. A escola que durante muito tempo criticou a avaliação como simples medição de notas, em raros momentos apresentou alternativas. Assim sendo, o professor – que geralmente apresenta deficiências na formação inicial – não consegue compreender o que avaliar. A iniciativa dos PCN demonstra possibilidades concretas para a realização de uma avaliação a partir de uma proposta de conteúdos.

Finalmente, vale a pena ressaltar os encaminhamentos metodológicos apresentados pelo documento. Pelo texto é possível perceber inúmeras alternativas para serem desenvolvidas pelo professor em conjunto com seus alunos, ressaltando-se inclusive a ampliação do conceito de documento histórico. As possibilidades para o fazer docente são diversas: pesquisas; trabalho com documentos; confronto de versões históricas; estudo do meio; momentos de socialização; construção de resumos coletivos; enfim, todos os caminhos teóricos são apresentados para que o professor concretize os PCN na prática.

Ao longo deste capítulo vimos inovações significativas sendo apresentadas pelas propostas curriculares. Resta-nos perceber se os professores têm acompanhado tais

mudanças, bem como as dificuldades por eles encontradas para efetivarem as proposições oficiais.

Capítulo 4

O ensino de História na perspectiva dos professores

1. Mudanças e permanências detectadas no ensino de História

A implementação de qualquer proposta curricular depende da ação dos professores. Por mais inovadora que se apresente uma proposta, ela será conduzida ao fracasso se não ganhar sentido para o fazer pedagógico do docente. No processo de entrevistas fomos observando que os profissionais do ensino não são alheios às proposições curriculares enviadas por órgãos oficiais, ainda que não as aplique e não as compreenda em sua plenitude. A grande maioria dos entrevistados detecta que, ao longo dos anos, mudanças e permanências vão se estabelecendo no currículo da disciplina de História. O sentido dado pelos profissionais à disciplina nem sempre coincide com o sentido atribuído pelas propostas oficiais.

No capítulo anterior foi possível observar as inovações e as permanências contidas na proposta curricular elaborada, em 1992, pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no final da década de 1990 pelo Ministério da Educação e Cultura. Inicialmente nossa meta para este capítulo era discutir como os professores entrevistados percebiam essas inovações. Todavia, ao diagnosticarmos que as propostas não eram conhecidas na sua totalidade, por todos os professores, ampliamos o nosso leque de análise e passamos a ter por meta detectar quais são as mudanças na disciplina de História, sentidas pelos docentes. Ao detectarmos essas mudanças fomos percebendo que muitas delas têm uma relação com o que está sendo apresentado pelas propostas, ainda que não seja explicitamente diagnosticada pelo professor.

Os professores, nas três cidades investigadas, expressaram em seus depoimentos suas idéias acerca das mudanças e permanências ocorridas na disciplina. A partir desses depoimentos fomos encontrando os elementos comuns em cada cidade, o que nos levou a criar três grupos de pensamentos, cada grupo composto por depoimentos das diferentes cidades. Nos três grupos percebe-se nitidamente que as mudanças e permanências estão sempre associadas ao aspecto valorativo, ou são boas ou são más. O primeiro grupo (*Tabela 33*) é composto por depoimentos de professores que percebem

que as mudanças e as permanências na disciplina evidenciam melhorias no ensino de História. O segundo grupo (*Tabela 34*) sintetiza o pensamento de entrevistados que percebem mudanças na disciplina, entretanto afirmam que tais mudanças representam retrocesso para a História. O terceiro grupo (*Tabela 35*) reúne as idéias daqueles professores que entendem não haver mudanças na disciplina.

A *Tabela 33* apresenta mudanças, percebidas pelos professores, que trouxeram melhoria para a disciplina de História. Os aspectos que representam mudanças foram extraídos dos depoimentos. Quando nos referimos a uma situação anterior não temos precisão de uma data, mas significa que a situação atualmente vivida é diferente de uma situação passada. É essa mudança que servirá de base para a nossa análise.

Tabela 33: Mudanças que, segundo os professores, trouxeram melhorias para a disciplina		
Aspecto analisado	Situação anterior	Situação atual
Currículo	A escola determinava o que precisava ser ensinado e o professor apenas cumpria as determinações.	A escola aceita as inovações propostas pelos professores.
Currículo	O professor dava o conteúdo e o aluno ia para casa decorar.	Tem-se condições de discutir com o aluno e dessa discussão brotam idéias e saberes. O professor e o aluno trocam informações.
Proposta curricular	A Secretaria Estadual de Educação em 1992 fez uma proposta de <i>história integrada</i> e nós não sabíamos aplicá-la. Foi uma tortura!	A gente procura trabalhar com a <i>história integrada</i> , porque vários livros indicam como trabalhar com o assunto.
Livro didático	Quando nós professores éramos alunos, o nosso livro de História do Brasil começava sempre pela chegada de Cabral ao Brasil.	Os nossos livros começam mostrando os nossos primeiros habitantes: os índios.
Livro didático	Os livros didáticos traziam apenas conteúdos e exercícios de fixação. O aluno devia apenas copiar o que estava no livro, não existia criatividade alguma.	Os livros didáticos trazem sugestões das mais diversas para a gente realizar trabalhos dentro e fora da sala de aula. Eles enriquecem demais o que a gente pode fazer.
Livro didático	O professor era completamente manobrado pela escola, até os livros didáticos eram determinados por outras pessoas.	O professor tem mais poder. É ele quem escolhe seu livro didático.
Livro didático	Não havia nenhuma referência para a gente avaliar um livro didático. Por isso, os livros eram tão parecidos.	O Ministério da Educação dá estrelas para os livros e faz comentários. Isso fez surgir muitos livros bons.
Livro didático	O aluno não podia comprar o livro didático.	Todos os alunos têm o livro, porque o MEC fornece. Agora além do quadro e giz, temos o livro didático.
Livro didático	O conteúdo era dado de forma tradicional. Todos os livros trabalhavam dessa forma.	Os PCN querem que os professores trabalhem com a <i>história integrada</i> . Surgem os livros que ensinam a trabalhar de acordo com os PCN, é o caso do livro de Martins.

Observando-se a *Tabela 33* pode-se perceber que detectamos nove aspectos considerados pelos professores como representativos de mudanças “positivas” para o ensino de História. Do total de aspectos detectados que mostram mudanças, um se refere à proposta curricular; dois ao currículo propriamente dito e seis estão relacionados ao livro didático. Isso nos induz a compreender que boa parte dos professores permanece usando o livro como um “manual” e não como um documento, uma fonte, capaz de ser confrontado com outros documentos. Essa indução ocorre ao percebermos que ao ser estimulado a pensar as mudanças ocorridas no ensino, a primeira idéia que aparece para o professor são as modificações relacionadas ao livro didático. Para esses professores, o elemento central do ensino é o livro.

Observando-se o caráter das mudanças presentes no livro didático percebemos que dois aspectos estão relacionados ao conteúdo dos livros. Nesse caso, temos a referência ao tipo de conteúdo ministrado (antes os livros de História do Brasil começavam com a chegada de Cabral e hoje o primeiro conteúdo são os índios brasileiros) e as sugestões de atividades (antes limitadas aos exercícios de fixação e hoje ampliadas para várias sugestões dentro e fora da sala de aula). Essas mudanças no conteúdo do livro estão associadas, ainda que não explicitadas pelo professor, às próprias transformações ocorridas no ensino de História a partir dos anos 1980.

A tentativa de começar o conteúdo de História do Brasil pelos indígenas relaciona-se ao fato de as editoras, buscando sintonia com os avanços historiográficos e com a tendência nacional para o ensino da disciplina, procurarem disponibilizar um material que estabelecesse uma crítica ao eurocentrismo. Isso significa que a mudança espelhada no livro está inserida no momento de transformação da disciplina. Significa também que o professor está percebendo tal mudança ainda que não a relacione com as propostas curriculares ou com as mudanças historiográficas.

As mudanças relacionadas à ampliação das sugestões de atividades também refletem as mudanças de concepção na disciplina. Nesse sentido, podemos perceber a influência da História Nova conferindo um novo olhar ao documento histórico. A idéia de que apenas o documento escrito era portador de uma verdade histórica foi sendo ultrapassada, isso possibilitou que novas fontes surgissem. O ensino de História incorporou esse debate e

passou a estimular o trabalho em sala de aula com fontes distintas. Esse procedimento metodológico, adotado também em algumas propostas curriculares dos anos 1980, terminou favorecendo para modificações nos livros didáticos. Isso demonstra que o livro didático pode levar ao professor sugestões de modificações práticas, muitas sugeridas pelas propostas curriculares, mas que não ecoam nas escolas.

Ainda observando-se as mudanças presentes no livro didático e detectadas pelo professor como mudança na disciplina, podemos ver sendo salientada a autonomia do docente (antes o professor era manobrado pela escola / hoje ele tem poder, inclusive, para escolher o seu livro). Nesse caso, também percebem-se elementos das novas propostas curriculares que enfatizam a importância do professor como definidor dos rumos de seu trabalho.

Continuando na análise referente aos livros didáticos, podemos observar o caso de professores que mostram os livros ultrapassando os conteúdos tradicionais e, em virtude dos PCN, trabalhando com a História integrada. Observe-se que os PCN são citados como elemento influenciador da história integrada, quando na realidade esse documento critica essa metodologia de trabalho e adota os eixos temáticos como opção. Entretanto, o mais interessante a ser observado é, por um lado, a percepção dos PCN influenciando as mudanças de práticas e, por outro, a idéia de que existem várias opções metodológicas para o ensino.

O último aspecto referente ao livro didático diz respeito à forma como ele é selecionado pelo professor e adquirido pelo aluno. Nesse caso, os depoimentos destacam a importância de o MEC ter estabelecido critérios avaliativos para os livros didáticos e a distribuição desse material para todos os alunos da rede pública de ensino. Aqui percebe-se mais uma vez o professor valorizando o seu poder de decisão, mas ao mesmo tempo é apresentada uma necessidade de referências para essa tomada de posição. A popularização do livro e a indicação de formas de avaliação são indicações de que o professor necessita de informações e de fontes para poder trabalhar com seus alunos. Ao vislumbrar essas fontes e informações norteadoras o professor sente-se mais seguro para desenvolver a sua prática.

Na seqüência da análise da *Tabela 33* iremos perceber que há uma demonstração concreta da necessidade de referências para que o professor compreenda qualquer proposta curricular. No caso específico, há uma referência de que a Proposta da SEC, de 1992, só foi compreendida após o surgimento dos livros que trabalham com a história temática. Independentemente do fato de haver o equívoco, constante em muitos depoimentos, entre o que significa história em torno de eixos e história integrada⁸⁶, nota-se que o professor percebe que algo mudou ainda que não dimensione com exatidão essa mudança. Isso significa que a proposta chega às suas mãos sem que haja uma devida compreensão do seu sentido, enquanto o proposto pelo livro didático é mais fácil de ser compreendido.

Os dois aspectos – no tocante às mudanças “positivas” percebidas pelos docentes – constantes na *Tabela 33* que ainda restam serem analisados, se referem ao currículo propriamente dito. Nos dois casos a situação inicial está relacionada à idéia de que o conteúdo de História estava determinado por outra instância (diferente do professor), cabendo ao docente apenas o repasse de informações aos seus alunos. A situação atual é demonstrada de duas formas: para uns, hoje o professor tem condições de inovar; para outros, professor e aluno trocam informações. Em ambas as situações há a percepção – muito enfatizada nas propostas curriculares a partir dos 1980 – da mudança no tipo de conhecimento a ser ministrado e na maneira de selecionar tal conhecimento. Isso mostra que o professor tem modificado a sua percepção sobre a disciplina, ainda que não faça uma análise das razões para essa mudança.

Estabelecendo-se uma síntese geral da *Tabela 33* é possível afirmar que as mudanças, apresentadas como “positivas” pelos professores, indicam – ainda que implicitamente – a sintonia com as modificações ocorridas na disciplina. Por outro lado, podemos evidenciar as mudanças de posicionamentos percebidas pelo docente. Isso faz com que seja questionada a tese muitas vezes argumentada de que o docente não consegue perceber o que está sendo mudado na escola.

⁸⁶ A história integrada se refere a uma metodologia na qual o professor ministra a história geral até atingir a Idade Moderna e o descobrimento do Brasil. A partir desse momento os conteúdos de Brasil e Geral vão sendo sobrepostos. A linearidade e o eurocentrismo são marcas da história integrada. A história em torno de eixos temáticos parte de determinada problemática e vai estabelecendo conexões entre espaços e tempos.

É necessário, entretanto, observar que poucos professores se referem de forma explícita às mudanças relacionadas a conteúdos ou métodos usados pela disciplina. No caso específico dos que se referem à proposta da Secretaria Estadual de Educação, elaborada em 1992, e aos PCN, pode-se notar que apesar de ser apresentado como aspecto positivo o fato de estarem compreendendo a proposta, há uma confusão entre o proposto e o executado.

Na *Tabela 34* estão expostos os pensamentos de professores que percebem mudanças, mas entendem que tais mudanças prejudicaram a disciplina.

Tabela 34: *Mudanças que, segundo os professores, representam decadência para o ensino de História*

Aspecto analisado	Situação anterior	Situação atual
Formação do professor	O professor de História era mais bem preparado e, por isso mesmo, dominava os conteúdos.	O curso de História deixa a desejar, o professor formado não tem a mesma bagagem.
Formação do professor	Os professores da universidade davam aulas de acordo com o nível da turma.	Os professores da universidade lançam apostilas que estudaram no Mestrado e querem que a gente aprenda.
Formação do professor	Os professores de História eram bem formados e por isso dominavam o conteúdo que ensinavam.	Por não ter uma boa formação, os professores também não conseguem dar boas aulas.
Sentido da disciplina	O aluno tinha estímulo para estudar História, mesmo que fosse obrigado a decorar todo o conteúdo ele sabia que aquilo precisava ser estudado.	O aluno não estuda História, seja porque não vê sentido algum na disciplina, seja porque nem sabe o que ela ensina.
Conteúdo (referência)	O “decoreba” era uma referência importante para o aprendizado do aluno.	Não existe referência para que o aluno possa aprender.
Relação salário / fazer docente	O professor ganhava mal, mas isso não era motivo para não trabalhar direito.	O professor deixa de fazer sua obrigação profissional alegando baixos salários.
Conteúdo	O professor insistia no aprendizado do conteúdo, inclusive fazendo retrospectivas dos assuntos trabalhados anteriormente.	O professor não insiste no aprendizado do conteúdo, não faz retrospectiva do que já trabalhou. Ele transmite um conteúdo hoje e amanhã o aluno já terá esquecido.
As provas	O professor fazia uma prova que reunia todos os conteúdos. O aluno estudava e aprendia.	O professor que faz prova é visto como alguém que está desfazendo do aluno.
Desejo de aprender	Era mais fácil dar aula porque os alunos queriam aprender a matéria.	Fica difícil transmitir um conteúdo mais consistente justamente porque os alunos querem se ver logo livre das disciplinas. Eles não querem aprender, querem apenas mudar de série.

Pode-se observar nos três primeiros casos uma crítica ao processo de formação do professor de História. A idéia geral contida é a de que anteriormente se tinha uma melhor formação na universidade, tendo em vista que as informações eram mais bem transmitidas, os professores dominavam o conteúdo e davam aulas de acordo com o nível da turma. Por essa concepção podemos imaginar que os cursos de História caíram

bastante no seu rendimento, pois no passado eram muito melhores. Pelas nossas investigações os cursos de História em momentos anteriores aos atuais não diferiam muito destes em uma série de elementos. Pode-se até afirmar que em relação à qualificação do corpo docente e à produção acadêmica hoje se tem padrões bem melhores. A observação dos professores pode ligar-se a duas interpretações: a primeira é uma idéia corrente para muitas pessoas de que o que aconteceu no passado é sempre melhor; a segunda é a natureza diferenciada do saber ministrado em diferentes épocas. Nesse sentido, podemos perceber que durante muito tempo a história esteve limitada às fontes documentais escritas e a um tipo de conhecimento harmônico que abarcava todas as informações. Naquele contexto havia um conteúdo pronto a ser repassado para os alunos.

Hoje vive-se um momento no qual constata-se a impossibilidade de transmissão de todos os conteúdos. Esse fato gera incertezas e dúvidas nos diversos momentos do processo ensino-aprendizagem. A seleção de conteúdos, a metodologia a ser usada, os procedimentos avaliativos, finalmente tudo o que envolve o fazer docente é motivo de escolhas. Nesse sentido, a universidade é obrigada a trabalhar com outras referências e isso termina por evidenciar que o saber ministrado não é mais o mesmo. Todavia, o professor não percebe com clareza essa diferenciação na natureza desse saber, ele capta a mudança, mas não consegue explicar por que ela ocorre.

Por não reconhecer a natureza desse saber a resposta imediata é o questionamento do atual, e como esse atual é marcado pelo levantamento de incertezas, há uma associação imediata de que o anterior, por apresentar certezas que garantem segurança, era bem melhor. Ao fazer tais considerações não queremos fazer uma apologia ao saber ministrado pela universidade, nem desconsiderar as clivagens entre o saber produzido nessa esfera e o saber próprio da escola básica do ensino. Entretanto, é necessário reconhecer que a questão do tipo de conhecimento ministrado é bem mais complexa do que uma simples identificação de que o anterior era melhor. Também é interessante detectar que os depoentes conseguem perceber as mudanças no ensino, ainda que, por não compreenderem seu sentido, tenham uma forte tendência a rejeitá-las.

O sentido da disciplina de História está explicitado como um dos aspectos “negativos” da mudança do ensino de História. Na *Tabela 34* podemos encontrar a afirmação de que hoje a disciplina não sabe o que ensinar, e no passado isso não ocorria. Nessa afirmativa existe uma constatação interessante: o questionamento ao ensino decorativo – a citação diz: *mesmo que fosse obrigado a decorar*. Isso significa que o professor não se identifica com esse tipo de ensino, ele desejaria trabalhar de outra forma. Entretanto, esse docente necessita de uma “âncora” para estabelecer o referencial de seu fazer pedagógico. No passado a disciplina de História tinha um “porto seguro”: a história nacional patriótica e homogênea, sem conflitos, sem contradições, sem diversidades. A harmonia estava configurada nos conteúdos e isso era um elemento tranquilizador.

Atualmente o sentido da disciplina modificou-se e o trabalho com as identidades múltiplas impede um conteúdo estabelecido, obrigando que, a cada dia, novos conhecimentos sejam construídos e reconstruídos. A escola deixou de ser o único espaço para o aprendizado de informações, uma vez que as fontes de conhecimento estão em todos os lugares. Essa situação é geradora de conflitos e faz o professor questionar a sua prática.

Nesse contexto, o professor encontra-se dividido entre a certeza do decorativo (que ele gostaria de mudar) e a fragilidade do incerto (em que ele não encontra ancoragem). O dilema leva-o a optar pelo estabelecido. O docente prefere trabalhar com o que conhece, porque a novidade lhe aparenta confusão e insegurança. Ele percebe mudanças no sentido da disciplina, mas por não entender sua natureza faz a opção por rejeitá-las.

Outro aspecto – *apresentado na Tabela 34* – a demonstrar a “decadência” do ensino de História hoje, na visão do professor, é a ausência das retrospectivas de conteúdos. As metodologias de ensino que estimulavam as revisões partiam do pressuposto de que havia um conteúdo “verdadeiro” e preestabelecido para ser repassado para os alunos. Nesse sentido, caberia ao professor ter a certeza de que o aluno aprendeu mesmo o que estava determinado. As concepções atuais do ensino de História – espelhadas nas novas propostas curriculares – demonstram que os conteúdos são construídos e reconstruídos e, sendo assim, cada momento é propício ao aprofundamento de informações, não cabendo assim as repetições. Todavia, para que o professor perceba o porquê de não

haver retrospectivas de conteúdos é preciso que ele entenda o novo sentido da disciplina. Como não há essa compreensão o docente – preocupado em cumprir sua função – enfatiza a necessidade de que o conteúdo seja revisado.

É a idéia de um conteúdo pronto que faz o professor sentir falta de um tipo de prova que possa “checar” o conhecimento total do aluno. Isso significa que as concepções de avaliação do conhecimento – que as novas propostas curriculares sugerem – ainda não foram suficientemente percebidas pelo professor. Assim sendo, ele se preocupa em não ter a certeza de que realmente o aluno aprendeu o que necessitava.

A questão salarial do professor é vista como um problema que afeta o conteúdo trabalhado em sala de aula. A argumentação é a de que anteriormente o docente não condicionava o seu fazer profissional à remuneração recebida, fato contrário ao que ocorre hoje. Essa situação está ligada a uma série de elementos. Inicialmente podemos dizer que a profissionalização do magistério ganhou força nos debates educacionais da década de 1980, quando os professores participaram de diversos movimentos reivindicatórios. Naquela conjuntura questionava-se a idéia do trabalho vocacionado e estimulava-se a profissionalização.

Todavia, as organizações sindicais limitaram-se à apresentação de reivindicações salariais, ainda que as pautas dos movimentos fossem “recheadas” por temáticas associadas à qualidade da educação. Na verdade o movimento sindical nunca priorizou a discussão e a apresentação de propostas para o ensino. Esse posicionamento político estimulou a idéia de que o ensino não era o fundamental. Isso fez com que muitos professores passassem, realmente, a vincular o trabalho em sala ao salário recebido. Entretanto, pode-se afirmar que a grande maioria dos docentes tem uma séria preocupação em relação ao ensino ministrado, haja vista a constante crítica quanto a baixa qualidade das aulas de alguns professores.

Podemos notar em todos os depoimentos da *Tabela 34* uma preocupação com a qualidade do ensino. Sempre o desejo de fazer o melhor é explicitado. Não encontramos nenhum professor que não estivesse imbuído desse objetivo. Encontramos professores que reclamavam do interesse do aluno, que demonstravam esforçar-se para dar boas

aulas, mas os alunos não correspondiam. Todavia, resta-nos indagar se o conteúdo trabalhado respondia às necessidades do aluno. O mundo hoje exige da escola informações que possibilitem analisar o cotidiano, e muitas vezes o professor ainda se sente obrigado a trabalhar com conteúdos que não almejam atingir esse fim.

Postas essas questões podemos afirmar que as mudanças operadas no ensino de História, vistas pelo professor como sinal de decadência, são, em geral, processos decorrentes de transformações no sentido da disciplina, que ainda não foram devidamente incorporadas pelo professor. Assim sendo, o professor trabalha num novo contexto, mas com os olhos ainda voltados para sentidos presentes na disciplina em momentos históricos anteriores. Essa dicotomia gera conflitos na medida em que o docente é extremamente comprometido com a sua prática, mas não consegue perceber os objetivos que a fundamentam.

Na *Tabela 35* são apresentadas opiniões de professores sobre aspectos que não mudaram no ensino de História.

Tabela 35: <i>O que não mudou no ensino de História, segundo os professores</i>
1. O conteúdo não mudou, tudo o que se trabalha hoje se trabalhou no passado. O que mudam são as técnicas educacionais.
2. Do primário para o ginásio o aluno tinha um grande choque com as muitas mudanças, passava a existir apenas um professor de História. Tivemos o primeiro grau e o aluno continuou tendo o mesmo choque da 4 ^a para a 5 ^a série. Mudou apenas o nome, mas a estrutura permaneceu.
3. Independentemente do nome que as autoridades educacionais criem tem sido sempre assim: até as quatro primeiras séries o aluno aprende uma história tradicional e conservadora, só a partir do quinto ano de estudo é que ele passa a ter acesso a informações diferentes. Isso acontece porque o professor dos quatro primeiros anos não está capacitado a ensinar História.

Pelos dados da tabela é possível observar que para alguns professores as mudanças ocorridas no ensino de História estão relacionadas apenas a questões meramente pedagógicas. Por essa percepção, propostas curriculares não trabalham com conteúdos, mas apenas com métodos.

As mudanças entre níveis de ensino

Ainda na *Tabela 35* é possível verificar que os professores identificam diferenças entre o ensino de História ministrado de 1^a a 4^a série e de 5^a a 8^a série. Para os entrevistados uma característica comum ao longo dos tempos é o choque do aluno na transição de um nível para o outro.

A maioria dos entrevistados afirmou que a História, como disciplina, tem um sério problema: a ruptura no conhecimento transmitido pelos professores. Entre os professores investigados é unânime a opinião de que entre a 5^a e a 8^a série existem dois grandes momentos de discontinuidades para o aluno. O primeiro ocorre durante a transição entre a 4^a e a 5^a série, quando o aluno deixa de ter uma história centrada nos heróis e passa a estudar uma história crítica. O segundo momento acontece entre a 6^a e a 7^a série quando o aluno deixa de estudar História do Brasil e passa a estudar História Geral.

Entre os entrevistados que lecionam para a 5^a série, todos afirmam que nunca fizeram um trabalho para conhecer o conteúdo que é ensinado nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os professores investigados que lecionam da 6^a a 8^a série também informaram que não estabelecem nenhuma conexão com o trabalho realizado pelos professores de séries anteriores ou posteriores.

Pelos depoimentos foi possível constatar que os professores percebem que essa ruptura no conhecimento dos alunos acontece, sobretudo, porque não existe integração entre o trabalho que eles realizam. Entretanto, nenhum deles criticou a própria estruturação do ensino de História que estabelece compartimentos estanques para diferentes níveis de ensino.

Constatamos que nas diversas séries, em todas as escolas investigadas, os professores de História trabalham de forma isolada. A opinião abaixo é bem ilustrativa sobre a questão.

A discontinuidade da História atinge todas as escolas do Brasil. Por exemplo, eu sou professor de História da 5^a série, mas não sei o que o aluno aprendeu de 1^a a 4^a série. Isso acontece porque o ensino é feito de tal forma que o professor não tem espaço para voltar e procurar o que o aluno viu nos anos anteriores, para poder planejar e executar seu trabalho na 5^a série. De forma idêntica as séries posteriores à 5^a série também não sabem o que foi estudado nos anos anteriores e assim por diante. Então, é um pouco difícil para nós professores desenvolvermos essa continuidade na disciplina de História. (Mônica, ICC: 26)

Alguns professores afirmam que a integração entre os docentes não acontece, porque não há espaço de tempo que permita um contato entre professores de diferentes turmas. Dentro de uma mesma escola não é possível trocar informações porque todos estão

sempre muito ocupados. Um professor afirmou perguntar a seu aluno o que ele já aprendeu, em termos de conteúdos históricos, nas séries anteriores. Contudo, deixa claro que a maioria nem isso faz.

Muitos professores afirmaram que os alunos que chegam à 5ª série trazem informações sobre aquela história bem tradicional. Para esses docentes, até a 4ª série trabalha-se uma história tradicional, ou seja, *uma história bem bonitinha que conta a vida dos heróis* (Almir, CDSL: 26). É só a partir da 5ª série que o trabalho com eles tem um conteúdo mais reflexivo, só nessa etapa o aluno está mais amadurecido para receber informações mais consistentes.

Em geral, os alunos que chegam da 4ª série me indagam muito a respeito de informações sobre aquela história tradicional. Eu acho bom eles me perguntarem isso porque a partir dessas questões eu posso trabalhar as idéias deles e mudar a forma de pensar deles. Afinal, na 5ª série o aluno já está um pouco amadurecido para receber informações mais consistentes.

Por exemplo, o aluno me pergunta: quem foi Princesa Isabel? Foi uma heroína que libertou os escravos? A partir dessa pergunta eu respondo: foi. Mas, ao mesmo tempo eu pergunto: Por que será que ela libertou os escravos? Será que os escravos realmente ficaram livres? É aí que eu começo a despertar no aluno a idéia do porquê das coisas.

Essas perguntas feitas pelos alunos mostram que eles estudaram alguma coisa de História na 4ª série. Contudo, é fácil a gente perceber que eles viram um conteúdo de forma resumida. Até a 4ª série os alunos ainda têm um mundo resumido, ainda percebem as pessoas como heroínas. (Dario, CDSL: 26-7)

Os diversos depoimentos que constataam a diferença entre o ensino ministrado de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série nos conduzem a perceber que a escola não articula a formação do indivíduo como um todo. Os compartimentos entre os diferentes níveis de ensino impedem as necessárias articulações, levando o aluno a não perceber o conhecimento como um todo. No ensino de História, particularmente, esse problema parece ser ainda mais evidente. Nos depoimentos vimos que os professores de 5ª a 8ª série buscam as culpas para as deficiências do ensino da disciplina nos professores de 1ª a 4ª série. Raciocínio idêntico teremos com os professores do ensino médio criticando o ensino de 5ª a 8ª série, e os docentes da universidade criticando o ensino médio. Essa busca de culpas e culpados não conduz à raiz do problema: a descontinuidade do processo ensino–aprendizagem.

Vimos que muitas das propostas curriculares elaboradas no Brasil a partir dos anos 1980 têm procurado romper com esse conhecimento estanque, pelo menos dentro de uma mesma disciplina. Todavia, vimos também que para que isso ocorra é necessário o professor descobrir o sentido do seu fazer.

Ao longo deste tópico procuramos mostrar as mudanças e permanências sentidas pelos docentes na disciplina de História. Vimos mudanças consideradas “positivas”, mudanças consideradas “negativas” e permanências. Nessas mudanças e permanências pudemos analisar: livros didáticos; conteúdos; métodos de ensino e de avaliação; atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula; a formação de professores; o salário; as expectativas com relação à aprendizagem do aluno e as rupturas existentes entre diferentes níveis de ensino. Nas nossas análises foi possível verificar que muitos dos aspectos sugeridos pelas reformas curriculares estão contemplados nas práticas dos professores, ainda que estes não as observem explicitamente.

Todos esses aspectos se referem a questões diretamente relacionadas ao processo de ensino. Entretanto, durante os depoimentos detectamos que a grande maioria dos professores percebe o Golpe Militar de 1964 como um fato que marcou profundamente o ensino da disciplina. Em alguns casos o Golpe é visto como o único elemento determinante da História. Nesse caso, estão esquecidas as proposições curriculares.

2. A História e os governos militares

Para a grande maioria dos professores que participaram das entrevistas o grande marco das mudanças no ensino de História foi o Golpe de 1964. Segundo os entrevistados, foram os militares que modificaram os rumos da disciplina, substituindo o ensino crítico pelo ensino repetitivo. Os militares são apresentados como responsáveis por diversos males⁸⁷ que afetam ainda hoje o ensino de História. A idéia captada nos testemunhos é que antes de 1964 se tinha uma História que estimulava a reflexão, mas depois desse período passou-se a ter um ensino acrítico. Dois depoimentos refletem, com exatidão, a opinião dos docentes sobre a questão:

Os governos militares que tomaram o poder no Brasil, a partir de 1964, são os responsáveis pela implementação dessa História que só enxerga os heróis, que esquece das lutas populares, que não estimula a crítica. Foram esses governos que retiraram do ensino a capacidade de reflexão. A História decorativa e o aluno acomodado são tradições criadas pelos militares. Eles queriam que o aluno deixasse de pensar e simplesmente repetisse as idéias que lhes fossem transmitidas. Posso afirmar, sem nenhum receio, que foram os governos militares os verdadeiros responsáveis pelo fim da história crítica. É por isso mesmo que ainda hoje muitos professores da disciplina não conseguiram retornar a uma História voltada para a reflexão. (Ossiã, CEA: 20)

A gente não pode esquecer que, no período da ditadura houve um esvaziamento das ciências humanas. Houve uma banalização dessas disciplinas como História, Sociologia e Filosofia. Essas disciplinas foram banidas do currículo, com isso foram colocadas num plano secundário e houve uma decadência. (Ailton, ICC: 4)

Essa idéia do Golpe de 1964 modificando os rumos da disciplina possui certo sentido. Estudos que analisam a temática⁸⁸ demonstram que a disciplina de História, ao longo dos anos, tornou-se lugar privilegiado na construção ideológica que implementou e manteve os sentimentos de unidade nacional e de cidadania integrada à civilização. Isso porque o Estado brasileiro, em diferentes momentos, tomou diversas medidas objetivando adequar a disciplina aos interesses do poder. A História escolar por muitos

⁸⁷ Entre os males apresentados podemos citar: o ensino centrado na memorização de informações; o aluno passivo; a ausência do pensamento crítico. Nenhum professor apresentou críticas ao conteúdo propriamente dito. As críticas apresentadas procuram, quase sempre, estabelecer uma oposição entre ensino decorativo/ensino reflexivo. Em geral não são demonstradas as formas para ultrapassar o ensino decorativo.

⁸⁸ Já foram citadas neste trabalho as pesquisas de Cordeiro (1994) e Bittencourt (1994).

anos concentrou seus ensinamentos numa concepção sobre um passado consolidado no civismo e na cidadania “bem comportada” (cf. Cordeiro, 1994: 34).

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que os governos de arbítrio, instalados a partir do Golpe Militar de 1964, adotaram uma série de medidas⁸⁹ que atingiram a disciplina de História, objetivando ratificar a ideologia de “integração” do indivíduo à nação. Entretanto, sem querer minimizar os efeitos do Golpe para a população brasileira, precisamos observar de forma mais atenta o seu significado. Nadai (1986/1987), na metade da década de 1980, já apresentava argumentos que permitiam outros olhares sobre a interferência do Golpe no ensino de História.

Alguns críticos da escola contemporânea têm selecionado o golpe militar de 1964 e a correspondente política educacional que se seguiu como o marco do esvaziamento do conteúdo das Ciências Humanas e, particularmente o da História. Por um lado ter-se-ia dado o esvaziamento do seu caráter de instrumento de veiculação e formação do espírito crítico e contestador, e de outro, ter-se-ia manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito crítico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia” no dizer de Neidson Rodrigues [...].

A nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes [...]. A rigor não se pode pensar que anterior à década de 1960, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma escola crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando. (Nadai, 1985/1986: 105)

As observações de Nadai deixam evidente que é, no mínimo, precipitada a idéia de culpar o Golpe de 1964 por todos os problemas do ensino de História. Todavia, nas entrevistas coletadas foi comum encontrar depoimentos que apresentavam o Golpe como o marco da decadência do ensino de História. A idéia generalizada entre os professores era a de que antes do Golpe se tinha um ensino de História que trabalhava com a verdade, entretanto durante o regime essa situação mudou. Para alguns docentes a História no regime militar era sinônimo de manipulação.

⁸⁹ Sobre a atuação dos governos militares no ensino de História, afirma Fonseca: *No projeto educacional do período militar o governo impôs medidas que atingiram a História em nível de 1^o e 2^o graus entre as quais destacam-se: (a) a imposição do ensino de EMC; (b) a instituição da licenciatura dos Estudos Sociais que descaracterizava a formação do professor de História; (c) a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais no 1^o grau, diluindo o objeto de estudo dessas disciplinas em favor de um conteúdo voltado para a formação cívica e ajustamento dos jovens em perfeita sintonia com a doutrina de Segurança Nacional. (Fonseca, 1993:152)*

Durante o Golpe Militar a História servia apenas para manipular os alunos. Os conteúdos eram ministrados para que todos aceitassem os militares no poder. A História servia para garantir a manutenção daquela ordem autoritária. Todo o pensamento crítico que marcava o ensino de História antes do Golpe foi abolido (Vagner, CEA: 20).

Para outros a história verdadeira foi substituída pelas falsificações.

Hoje tento passar para o meu aluno uma forma diferente de se estudar História. Hoje ensino a História verdadeira, mas fui aluna do 1º e 2º grau durante o regime militar e tive que aprender falsas histórias. Nas minhas aulas tento desmistificar aqueles erros que eu via nos meus professores. Tento superar aquela História pronta, aquela coisa acabada, decorada do mesmo jeito que vinha nos livros.

Aquele tipo de História que estudei levava o aluno a dizer: detesto História. A aula realmente se tornava cansativa.

[...] Acredito que a metodologia do professor tem que estar voltada contra o tipo de História dado durante a ditadura. O professor de História hoje tem que levar o aluno a questionar, a ver a história como um processo da vida.

Os nossos próprios colegas de trabalho ainda hoje dizem que História e Geografia são matérias decorativas. Eles dizem isso porque foram formados dessa maneira. O reflexo dessa situação é eles dizerem que a história não é importante, e valorizar apenas português e matemática. Nossos colegas não percebem que na realidade você não vive sem a história. Qualquer que seja o campo que você atue, sempre a História estará presente.

O professor de História hoje tem que levar o aluno a questionar, a formar uma consciência crítica. (Vanuzia, CDS: 6)

No depoimento dos entrevistados há um elemento comum: o Golpe Militar representou o momento maior de mudança no ensino da disciplina no Brasil, na medida em que deixou-se de ter um ensino crítico. Assim, o fato de termos, hoje, nas escolas um ensino acrítico é tido como uma conseqüência do que aconteceu durante o Golpe.

Os anos do Regime Militar no Brasil são os responsáveis pelo ensino de História que temos hoje. Naquele período nós percorremos uma trajetória, traçada pelos militares, que obrigava os professores a passarem para os alunos um conteúdo acrítico. As influências do que aconteceu são sentidas até hoje em nossas escolas. (Almir, CDSL: 6)

Essas reflexões demonstram que entre os professores ainda persistem as análises que procuram “culpar” exclusivamente o Estado pelos problemas atuais do ensino. Essa idéia tem origem em vários estudos da história da educação brasileira que tomam o Estado – às vezes como único, às vezes como principal – agente das transformações da escola (cf. Bittencourt, 1994: 8-9). É uma idéia que parte do pressuposto de que as

legislações e as ações do governo determinam, obrigatoriamente, o funcionamento da escola. Todavia, é necessário perceber o que nos alerta Cordeiro:

[...] mesmo que não se possa negar o peso da influência do Estado na determinação dos conteúdos e das práticas habituais do ensino, é preciso afirmar que ele não é a única instância modeladora do funcionamento da escola, pelo menos dentro das salas de aula.

[...] as práticas efetivas em sala de aula nem sempre correspondem àquilo que é definido nas normas legais. (Cordeiro, 1994: 39)

O regime de arbítrio prejudicou por demais a sociedade brasileira e atingiu a disciplina de História, mas também não podemos deixar de compreender as mudanças internas que afetaram a disciplina. Ao buscarem, nos governos militares, o principal marco de mudança na disciplina de História, os professores não captam os processos internos que redefinem conteúdos e métodos de ensino.

Ao que tudo indica as informações sobre as especificidades das disciplinas e suas mudanças não têm chegado à formação do docente. As preocupações com as “grandes explicações” revelam que o docente não teve uma formação que estimulasse estudos sobre as particularidades do processo de ensino.

As análises que apontam o Golpe como momento fundamental de mudança no ensino de História deixam implícito a inexistência de auto-reflexões sobre o fazer cotidiano do professor. Para superar essas análises é necessário que cada um avalie sua própria prática, procure compreender os seus fazeres, busque a reflexão intelectual.

Nos vários depoimentos colhidos, nas três cidades investigadas, foi possível detectar que os professores percebem mudanças e permanências em relação à disciplina de História. Entretanto, merece destaque o fato de que para a totalidade dos entrevistados as referências de mudança da História estão relacionadas apenas às suas vidas pessoais. Nenhum dos entrevistados apresentou qualquer informação sobre possíveis mudanças ocorridas, na disciplina de História, em tempos mais longos. Os diferentes papéis assumidos pela disciplina de História não foram objeto de reflexão, bem como as mudanças nos conteúdos e nas metodologias. O “antes”, que serviu de referência inicial para as mudanças detectadas pelos entrevistados, está sempre relacionado ao início da carreira profissional ou à experiência como estudante em diferentes níveis de ensino.

3. Obstáculos encontrados pelos professores para ministrar a disciplina de História

No decorrer deste capítulo já demonstramos como os professores percebem as mudanças e permanências no ensino de História. Vimos que a percepção dos professores está sempre associada a uma História nacional, ou seja, o ensino é pensado como um problema que afeta a todos de maneira indistinta. Assim, as temáticas enfocadas foram questões como livros didáticos, propostas curriculares, Golpe Militar e outros temas afins. Analisando esses depoimentos é possível identificá-los com tentativas de compreensão da disciplina a partir de uma identidade ampla, indistinta. Nesse sentido, o estudo do local como objeto de mudança não é mencionado pelo professor quando este pensa nas possíveis mudanças no ensino.

Essa idéia de um ensino padronizado, no qual as questões sempre se referem a problemas amplos, não é o encaminhamento sugerido pelas novas propostas curriculares. Essa clivagem entre a noção de identidade proposta e a noção de identidade executada é um dos aspectos importantes a serem observadas neste trabalho.

A partir desses aspectos mais gerais é importante observar se esse discurso a respeito do que muda e do que permanece no ensino de História se coaduna com as aulas ministradas pelos professores. Nesse sentido, durante as entrevistas foi possível identificar as principais questões que, na visão dos professores, impossibilitam que sejam ministradas boas aulas na disciplina de História. A partir dos depoimentos foram elencados dez obstáculos que os professores afirmam prejudicar suas atividades em sala de aula: o aluno chega com idéias preconcebidas acerca da disciplina; deficiência na formação inicial do aluno; problemas com a leitura; ausência de lugares destinados a aulas de campo e a falta de fontes para pesquisas; a família não está consciente sobre a importância da História e termina por influenciar o aluno com a idéia de que a disciplina é dispensável no currículo escolar; o professor de História tem seu conteúdo vigiado pelo poder, isso porque o conteúdo da disciplina ensina o aluno a ser crítico e a questionar o sistema de dominação em que vive; os livros didáticos ultrapassados não permitem que conteúdos mais questionadores sejam trabalhados com os alunos; os alunos reduzem a História ao conhecimento do passado, o que torna a disciplina sem nenhum atrativo para a vida cotidiana atual, ou seja, a disciplina não contribui para

compreender a complexidade do presente; os baixos salários dos professores, o que favorece para que eles tenham mais de um emprego e não tenham condições de se preparar para realizar as suas atividades docentes; e, finalmente, a falta de recursos materiais nas escolas impede que o professor diversifique os métodos de trabalho utilizados em sala de aula.

Desses dez aspectos acima apresentados os quatro primeiros foram citados em diversos depoimentos. Os demais tópicos apareceram com menor intensidade, alguns de forma isolada. Assim sendo, resolvemos proceder à análise dos depoimentos mais recorrentes na tentativa de compreender os problemas mais fortes na percepção dos professores.

(a) O aluno chega com idéias preconcebidas acerca da disciplina

As propostas curriculares, aqui apresentadas, para o ensino de História, explicitam que o ponto de partida das discussões em sala de aula deve ser o que está mais próximo do aluno. Todavia, contrapondo-se a essa lógica, muitos professores afirmam que uma das questões que mais atrapalham o rendimento na disciplina de História são exatamente as informações preliminares que os alunos aprendem fora do espaço escolar.

Na grande maioria das vezes o aluno já vem com alguma informação sobre o conceito que o professor de História irá trabalhar. Isso é muito ruim, porque os alunos já possuem idéias equivocadas – bastante cristalizadas – e resistem ao conhecimento que está sendo apresentado pelo professor.

A atuação do professor de História, nesse sentido, torna-se muito mais difícil, porque ele tem que operar na sala de aula uma mudança nos conceitos de que os alunos são portadores. (Arthur, CDSL: 17)

O depoimento de outro professor reforça a idéia de que o conhecimento anterior do aluno prejudica o desempenho em sala de aula. Nesse caso é feita uma analogia com as ciências ditas exatas que, segundo o depoente, não possibilita que o aluno tenha esse conhecimento anterior.

Quando o aluno assiste a uma aula de Química ele está pronto para receber a informação do professor sem nenhuma interferência. Afinal de contas, na grande maioria dos casos, o aluno não traz consigo uma fórmula ou um conceito de Química [...].

É muito bom o aluno não ter informações anteriores sobre o assunto, porque ele não é portador de idéias equivocadas e já consolidadas em sua cabeça. O caso de Química acontece também com outras disciplinas. Por exemplo, o aluno que assiste a uma aula de Matemática dificilmente traz

algum conhecimento prévio de casa – a não ser que o pai ou a mãe seja profissional da área.

Nos casos de Química ou Matemática, a família e os amigos não podem interferir no conteúdo, porque na maioria das vezes não têm conhecimento no assunto. Assim, quando o professor trabalha o conteúdo, o aluno recebe facilmente a informação.

No caso de História a situação é completamente diferente. Quando o aluno vem para a escola já traz uma idéia preconcebida e quando volta para casa o pai ainda vai discutir sobre os conteúdos trabalhados pelo professor. (Ramiro, CEA: 15)

A idéia da diferenciação do conhecimento das Ciências Humanas e das Ciências Exatas é muito presente nos depoimentos. A concepção expressa pelo professor mostra muito bem essa tendência. Sendo assim pensa-se que o aluno não é portador de conhecimentos anteriores à escola de Química ou Matemática. Todavia, em nosso cotidiano somos levados, a todo instante, a conviver com conceitos dessas duas áreas. O problema é que se consolidou uma idéia de que apenas as Ciências Humanas se referem a questões sociais.

A História positivista predominou por muitos anos na escola e sua argumentação em favor de um conhecimento científico “puro”, longe de qualquer tipo de influência, e voltado exclusivamente para o passado, que marcou a origem da disciplina. Assim, para essa abordagem historiográfica a única informação correta estaria nos documentos escritos. Era esse tipo de História que possibilitava a identificação do cidadão com a nação. Nesse caso, as interferências exteriores eram sempre vistas como empecilho ao conhecimento científico. Por essa lógica o aluno deve chegar à escola sem informações prévias, para que assim possa ter acesso ao conhecimento homogêneo e verdadeiro que lhe será proporcionado.

Os PCN e a Proposta da SEC/RN, sintonizados com outras abordagens historiográficas, sobretudo com a Nova História, pensam de forma diferente sobre essa questão. Nesse caso prevalece a idéia de que as informações que os alunos trazem para a escola são o ponto de partida para a ampliação dos seus conhecimentos. Isso porque o saber histórico será conquistado a partir do confronto de diferentes versões e fontes e, sendo assim, as informações do cotidiano da vida do aluno são a base para que o conhecimento possa ser construído.

A idéia do conhecimento, anterior à escola, atrapalhar o conhecimento do aluno é defendida em vários depoimentos. Uma professora, para mostrar como as informações anteriores atrapalham o aprendizado do estudante, utiliza um exemplo concreto em que a transmissão de um conteúdo em História pode ser prejudicada em virtude do que o aluno e seus familiares já sabem. A professora narra o exemplo da seguinte forma:

Todos os alunos já possuem uma imagem do Tiradentes/herói. Se o professor de História necessitar dar uma aula mais apurada e crítica sobre Tiradentes e essa aula entrar em conflito com as informações dos alunos, a confusão já está formada. De imediato os alunos não vão aceitar facilmente o que o professor está dizendo. Mais que isso eles vão chegar em casa dizendo que o professor de História passou uma imagem negativa de Tiradentes. Os pais, por sua vez, que se consideram muito bons no conteúdo, resolvem fazer mil críticas à exposição do professor. Ora, tudo isso traz dificuldades à aprendizagem do aluno. (Do Céu, CDS: 17)

Pelo exemplo narrado percebemos o desejo da professora em transmitir uma História crítica para o seu aluno. Ela deseja ultrapassar à história dos heróis e formar um estudante com pensamento crítico. Contudo, encontra dificuldades para realizar o seu objetivo porque o aluno já aprendeu o conteúdo em outros lugares – mídia, escola de 1^a à 4^a série – de forma deturpada. Sendo assim, a professora argumenta que é muito mais difícil para o professor modificar uma idéia preconcebida do aluno do que ensinar o conteúdo de forma crítica.

É explícita a intenção da professora em ministrar a disciplina de forma crítica. Nesse caso a crítica é entendida como algo que desmistifica a História dos heróis e dos grandes acontecimentos. Todavia, ao buscar a criticidade a professora termina por reforçar a lógica da ciência moderna que abomina por completo o senso comum.

Esse tipo de concepção, embora com a pretensão de ser crítica, reforça a idéia de que a escola é a única fonte de informação para o aluno. Isso impede que o aluno possa conhecer o seu lugar de vivência na medida em que esse lugar não é objeto de conhecimento histórico.

(b) Deficiência na formação inicial do aluno

No item [a] percebemos que os professores reclamam o fato de o estudante aprender informações históricas em outros espaços diferentes da disciplina de História. A

argumentação é de que só um profissional de História consegue passar as informações sem deturpação. Por essa lógica é possível afirmar que, mesmo na escola, só é possível para o aluno aprender História a partir da 5^a série, quando passa a existir um profissional, com graduação específica na área, ministrando a disciplina. Contraditoriamente a esse pensamento os mesmos professores criticam a formação inicial do aluno – as quatro primeiras séries do ensino fundamental – exatamente por não transmitir importantes informações históricas.

Seguindo a lógica de que há uma deficiência na formação inicial dos alunos, durante os depoimentos, vários professores afirmaram que o maior problema do ensino de História é a deficiência dos alunos em relação aos conteúdos que deveriam ter aprendido nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. Para esses professores os alunos não têm um bom desempenho em História, porque vêm com grandes deficiências anteriores.

Eu acho que o grande “nó” do ensino de História está na iniciação do aluno. A gente fica pensando e procurando as razões das dificuldades para o ensino de História no ginásio e no 2^o grau. Eu penso que se olharmos só ginásio e 2^o grau não estaremos vendo as raízes do problema. Tem que ficar claro para todos nós, professores, que quando o aluno chega ao ginásio ele já está praticamente pronto. Tem que ser feita alguma coisa na época da formação inicial do aluno, que é o primário.

O que a gente poderia fazer para que os alunos chegassem ao ginásio já predispostos a pensar? (Vitória, CDSL: 25)

Nesse depoimento é interessante observar a ansiedade da professora em encontrar a culpa pelos problemas de aprendizagem dos alunos no ensino de História. Nessa procura a culpa termina recaindo nas deficiências da formação inicial (1^a a 4^a série) do aluno.

Ao encontrar na formação inicial a razão para as deficiências do aluno, o professor de História fica isento das suas responsabilidades sobre as possíveis deficiências do seu aluno. Nesse sentido, se existem deficiências na aprendizagem a culpa não pode ser a ele creditada. Nessa situação é interessante perceber que os quatro anos iniciais da formação de um aluno têm mais poder do que todos os outros anos de estudo que o aluno terá.

(c) Problemas com a leitura

Uma das principais razões, apresentadas pelos docentes, para que o aluno não aprenda História, é a deficiência na leitura. Associando esse obstáculo aos dois primeiros – idéias preconcebidas e deficiências na formação inicial –, podemos traçar um perfil do aluno ideal para o grupo de entrevistados: o aluno que não tem um conhecimento histórico prévio, mas sabe ler e escrever muito bem.

O depoimento de um professor mostra sua percepção sobre o conhecimento histórico. Para ele o aprendizado da História está restrito ao conhecimento existente nos livros. Todavia, de acordo com a sua análise, o aluno não lê e, sendo assim, também não aprenderá História. Vejamos o depoimento:

Agora para o aluno há um problema muito sério, que é a ausência da leitura, porque ninguém bota história na cabeça de uma outra pessoa. História só se aprende lendo bons livros e o nosso aluno não lê.

Digo sempre ao meu aluno: Se vocês nunca lêem livros, também nunca aprenderão História. O que eu falo em sala de aula é muito pouco. Vocês precisam aprofundar o conhecimento através de leituras (Everaldo, CEJA: 15)

Por essa idéia percebemos uma série de concepções que não condizem com as propostas curriculares analisadas neste trabalho. Podemos estabelecer um confronto entre o pensamento dos documentos curriculares e da concepção do professor a partir da idéia das fontes para a construção do conhecimento histórico. Os documentos curriculares, por nós analisados, evidenciam a pluralidade de fontes a que o aluno pode ter acesso para construir o seu conhecimento (é o caso dos monumentos, das fontes orais, do estudo do meio, dos filmes etc.). Já na interpretação do professor o conteúdo histórico está exclusivamente nos livros.

Outros depoimentos também ratificam a concepção de que o conteúdo histórico está exclusivamente nos livros, como é o caso da afirmação seguinte:

Exatamente. A leitura é fundamental para qualquer pessoa que deseje aprender história, porque o conhecimento histórico está nos livros.

[...] Hoje existe um grande problema com a leitura, ninguém gosta de ler. É por isso que a história fica um pouco desvalorizada (Terezinha, EMJB: 15).

Esses dois depoimentos indicam o esforço dos professores em tentar descobrir os melhores caminhos para o aprendizado do aluno. A indicação dos livros como fonte exclusiva do conhecimento histórico é a demonstração desse esforço. Todavia, essa concepção revela que os novos sentidos da disciplina – expressos nas propostas curriculares – ainda não foram devidamente compreendidos. Persiste a convicção de que existe um conteúdo histórico já pronto e acabado, sendo o livro o depositário desse conhecimento. Tal concepção fortaleceu a história nacional e patriótica, mas não permite que sejam apreendidas múltiplas identidades. Os livros são importantes, mas não permitem que sejam aprendidas informações do cotidiano local do aluno. Isso significa que apesar de todas as indicações curriculares recentes, as concepções antigas de currículo escolar permanecem enraizadas na prática do professor de História.

(d) Ausência de lugares destinados a aulas de campo e a falta de fontes para pesquisa

No item anterior, ao nos referirmos à concepção de multiplicidade de fontes históricas – presente nas propostas curriculares –, deixamos evidentes as opções existentes para o professor. Para sermos mais precisos, ainda sobre o pensamento expresso em currículos oficiais, podemos citar o que os PCN de História comentam acerca do tema.

Esse documento curricular afirma que a aproximação da História com as outras Ciências Sociais favoreceu a ampliação de fontes documentais e das problemáticas de estudo. Nesse sentido, novas fontes ampliaram a distinção entre a realidade e a representação da realidade. Gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes e discursos orais e escritos passaram a ser importantes fontes de conhecimento histórico (cf. Brasil, 1998a: 20).

No tocante às problemáticas, o estudo do meio tem aparecido como lugar privilegiado nos trabalhos com a disciplina de História, valorizando a História local. Tal estudo tem-se revelado extremamente motivador para os alunos, tornando-se um elemento de fomento ao trabalho de investigação científica (cf. Manique & Proença, 1994: 26-7).

Entretanto, apesar das indicações dos documentos curriculares, os professores não têm atentado para os estudos com fontes e problemáticas diversificadas. Nesse aspecto é

ilustrativo o pensamento de um professor mossoroense que não encontra nenhum local capaz de ser um objeto de estudo.

Uma grande dificuldade que eu, como professor de História, sinto aqui em Mossoró, é que nós não temos ainda locais públicos na cidade onde se possa trabalhar com o aluno mostrando, realmente, os fatos históricos inseridos no momento. Seria muito interessante para o aluno aprender a partir de coisas concretas. É por isso que o professor tem a necessidade de mostrar os fatos históricos inseridos na realidade atual do aluno. Aqui em Mossoró o professor não tem nada para mostrar aos alunos. (Almir, CDSL: 22)

Observamos no depoimento que foram desconsiderados todos os monumentos – praças, ruas, escolas, cinemas, e muitos outros espaços – que configuram a cidade de Mossoró. A concepção apresentada é a de que só é possível aprender História em locais construídos especialmente com esse fim. Isso significa que os estudos que podem permitir a compreensão do local são desconsiderados.

Outros professores encontram na cidade espaços próprios ao conhecimento histórico, como é o caso do museu. Entretanto, é interessante perceber que não há uma ampliação das possibilidades de lugares de estudo. Os diferentes espaços da cidade não são percebidos como objetos de estudo. Vejamos o depoimento de uma professora que retrata sua visita ao museu com a turma de alunos:

Preocupe-me com outras formas de trabalhar os conteúdos almejando sair do tradicionalismo que caracteriza o ensino de história. Nesse sentido, eu dei uma cara nova a conteúdos como Revolução Industrial e a divisão da história. Eu tento fazer a relação entre o conteúdo do ensino de história com o dia-a-dia do aluno na comunidade.

[...] Em outras séries eu dei a Revolução Industrial e comecei também a tentar fazer uma ligação do que os alunos tinham visto na parte teórica com a parte prática. Para isso nós também fomos ao Museu Municipal fazer uma visita para mostrar aos alunos quais foram as principais máquinas que nós tivemos na cidade. Mostrar inclusive a evolução que nós tivemos no que se refere a máquinas. Procuramos conhecer o porquê de a Revolução Industrial trazer reflexos ainda hoje. Então, essa atividade de visita ao museu é uma forma que encontrei para os alunos visualizarem melhor o presente e o passado. Não podemos trabalhar com história nos limitando ao passado. (Mara, CEG: 4)

Nesse depoimento podemos identificar o interesse da professora em buscar inovações que ultrapassem a história tradicional e, sendo assim, buscou trabalhar conteúdos da História Geral – Revolução Industrial e Divisão do Trabalho – a partir de objetos existentes no museu da cidade. Entretanto, é necessário perceber que a problemática

criada pela professora se refere a uma temática europeia. A docente poderia ter trabalhado como ponto de partida com um tema que se relacionasse com o cotidiano vivido pelo aluno, tendo em vista que ela mesma tem autonomia para selecionar o seu conteúdo. O que parece evidente é que apesar dos esforços rumo a uma superação do tradicional, a professora ainda não conseguiu trabalhar com temáticas locais. A docente procura objetos locais para estudar a História Geral, e não uma relação entre o local e o universal. Estuda-se em um monumento local com o intuito de compreender um fenômeno europeu.

Outro depoimento reforça a idéia de ausência de fontes de pesquisas. Na afirmação abaixo, a depoente apresenta uma concepção restrita de pesquisa, uma vez que considera o fato de pesquisa só existir nos livros e nas revistas. Sendo assim, se a biblioteca local não for boa, não há possibilidade de pesquisa. Eis o depoimento:

Eu vejo que existem várias coisas que atrapalham o ensino de história.

A primeira grande dificuldade para a história é a falta de fontes de pesquisas. Isso porque História não pode ser uma disciplina restrita à sala de aula, é necessário desenvolver também trabalhos de pesquisa no campo.

Quando eu passo um trabalho extraclasse para o aluno procurar em um livro, é um “deus-nos-acuda”. Eu não tenho para onde mandar esses meninos pesquisarem. Se eu mandar para a biblioteca daqui da escola eles não encontrarão nada, devido à escassez de material, se mandar para a biblioteca pública a situação será a mesma. O que a gente pode fazer diante de uma situação dessa?

Como tudo é muito escasso o que eu digo para eles é que procurem ler Exame e outras boas revistas. Digo também para eles procurarem a Universidade em busca de livros. Tudo isso eu acho que são graves problemas. (Celúbia, EMJB: 19)

Por esses depoimentos o que percebemos é que as concepções das propostas curriculares que argumentam em favor de trabalhos construídos a partir do local, não é compreendida pelos professores. Tudo indica que isso ocorre, sobretudo, porque falta ao docente perceber as mudanças de sentido ocorridas ao longo da História da disciplina.

No decorrer deste capítulo foi possível perceber a natureza das mudanças detectadas pelo professor no ensino de História. Vimos que muitas das mudanças percebidas têm uma relação com as idéias propostas pelos documentos curriculares oficiais. Todavia, vimos também que o professor não percebe essa relação e, muitas vezes, procura

compreender as atuais transformações com os olhares voltados para os sentidos anteriores da disciplina. Vimos também como os professores apresentam uma tendência de procurar nos aspectos exteriores ao ensino as possíveis causas de fracassos educacionais. Nesse caso a percepção sobre o Golpe Militar na disciplina de História é um exemplo emblemático. Vimos, finalmente, que muitos dos obstáculos encontrados para realizar o fazer docente surgem como problema porque o sentido da disciplina na contemporaneidade não foi percebido.

Do nosso conjunto de observações constatamos o desejo dos docentes em realizar experiências inovadoras. O anseio de trabalhar a partir da “realidade” do aluno esteve quase sempre expresso. Detectamos que muitas vezes a busca por essa “realidade” conduz o docente a trabalhar com questões locais, como sugere as propostas curriculares. Todavia, como o sentido dessas propostas – e da História nos dias de hoje – parece não estar suficientemente claro, o professor estuda o local procurando quase sempre uma identidade nacional.

Entretanto, faz-se necessário que compreendamos – de forma mais precisa – como esse estudo do local tem sido trabalhado na sala de aula. É preciso, que percebamos o que está sendo executado nas escolas do Rio Grande do Norte em termos de estudos que estabeleçam uma relação do aluno com o lugar em que vive.

Terceira Parte Ensino de História e identidades

O compromisso da História ensinada na escola com a constituição de uma identidade nacional sedimentou a disciplina, no Brasil, desde o final do século XIX. Esse compromisso foi ao longo dos anos integrando-se à cultura escolar e, ao mesmo tempo, ampliando suas fronteiras. Nesse sentido, a identidade nacional tanto fortaleceu-se em outras disciplinas⁹⁰ quanto nas festas cívicas e nos cultos aos heróis.

Essa concepção de identidade nacional construída pelas elites brancas tem sido contestada por outros setores sociais. Um exemplo dessa situação é a luta do movimento negro reivindicando que a figura de Zumbi esteja no currículo e seja celebrada nas festas nacionais, conforme demonstrou em seus estudos o pesquisador Marco Oliveira (2000). Isso prova que outros setores estão questionando os heróis da História, todavia, ao mesmo tempo, apontam para o nascimento de outros heróis nacionais.

Na reivindicação do movimento negro é possível perceber que existe um argumento contrário à identidade nacional construída sob a égide do Estado Nação. Todavia o próprio movimento busca a mesma identidade nacional, sedimentada em heróis, para se fortalecer. A proposta do movimento é evidente: a troca dos heróis brancos pelos heróis negros. Esse fato nos demonstra a polêmica que anima os debates sobre a questão das identidades hoje. A aparente contradição entre as economias universalizadas e os estados nacionais não se tem efetivado na prática.

Nesse sentido, não há indício de que os Estados Nacionais estejam desaparecendo no mundo contemporâneo. Os problemas do nacionalismo na atualidade são responsáveis por conflitos violentos, como é o caso dos hindus e palestinos. Do ponto de vista cultural as identidades locais têm-se fortalecido.

A realidade é muito clara: o fim dos tempos do nacionalismo, há tanto tempo profetizado, não está à vista, nem de longe. De fato, a nation-ness constitui o valor mais universalmente legítimo na vida política de nossa era. (Anderson, 1989: 11)

⁹⁰ Como a geografia (com a exaltação ao meio físico) e a língua e literatura (com a produção de textos que apresentavam uma identidade nacional moldada na Europa).

Todavia, o nacionalismo contemporâneo é o herdeiro de dois séculos de mudanças históricas e, portanto, ele não pode ser concebido da mesma maneira como foi concebido no século XIX. Nessa perspectiva a identidade nacional é construída sob novas formas. Sobressaindo-se a relação entre o nacional e o cultural.

A consolidação dos Estados Nacionais, destacadamente no século XIX, sustentou-se ideologicamente pela idéia de nação homogênea. Naquele contexto surgiu a História como disciplina escolar com a função de consolidar as identidades nacionais. O momento vivenciado nos dias atuais é bem diverso. A mundialização homogeneizou os mercados. Os grandes grupos econômicos desconhecem as fronteiras nacionais em busca dos seus lucros, a tecnologia avança, as informações chegam aos diferentes lugares numa agilidade impressionante. Às vezes é mais fácil saber sobre um fato que está ocorrendo no outro lado do planeta, do que o que ocorre na nossa cidade. O mundo invadido pelos shopping centers e marcas internacionais faz com que tenhamos a sensação de que estamos sempre nos mesmos lugares. Aparentemente o nacional entrou em crise, vivemos numa “aldeia global”.

Entretanto, o que está acontecendo na verdade é um redirecionamento da questão nacional. Do ponto de vista econômico o nacionalismo do século XIX já não tem mais sentido, mas do ponto de vista cultural as identidades locais têm até se fortalecido. Sobre o assunto nos fala Anderson:

[...] o que diferencia um país de outro não é somente a estrutura social, mas a cultura. Embora essas nunca sejam independentes uma da outra, há uma ampla gama de relações possíveis entre elas. (Anderson, 1996: 148)

Nesse sentido, pode-se afirmar que

[...] as sociedades capitalistas modernas podem assemelhar-se bastante umas às outras em todas as características estruturais – distribuição da força de trabalho, grau de urbanização, perfil demográfico, tamanho e funções do Estado – permanecendo, ao mesmo tempo, significativamente diferentes em culturas: ninguém confundirá a Bélgica com o Japão. (Anderson, 1996: 148)

Isso significa que a identidade nacional nos dias atuais está associada à noção de cultura e diversidade. Superou-se a identidade nacional homogênea, fixada a partir dos padrões econômicos. A identidade hoje está ligada a outros temas, como nos informa

Anderson: *Questões de cidadania e soberania tocam os nervos da identidade nacional de maneira diferente das questões de consumo e diversão* (Anderson, 1996: 161).

A discussão sobre a identidade tem adquirido importância significativa nos debates contemporâneos. É possível percebê-la nos jornais, na produção acadêmica, na escola e em diversos outros espaços. Na educação é possível perceber que as atuais propostas curriculares elaboradas no Brasil estimulam o respeito à diferença e ao multiculturalismo.

Os problemas que envolvem a constituição de uma identidade nacional relacionam-se também a um aparente paradoxo entre o sentir-se pertencente a um mundo globalizado e de pertencimento ao local. Nesse sentido, a identidade nacional hoje se mescla aos outros sentidos da identidade: o mundial e o local e além disso as identidades étnicas e de gênero são outras formas de organizar movimentos sociais e políticos. Todavia, é bom lembrar ainda que para além das identidades sociais e políticas existem também as identidades do indivíduo.

Nos dias de hoje a busca pela identidade aparece como imperativo. É comum percebermos pessoas que procuram constituir o seu “eu” como sujeito único e a partir dessa constituição esperam encontrar a liberdade, a felicidade e a cidadania. No senso comum encontramos todos os dias indícios de que a solução para os nossos problemas está dentro de nós mesmos, não é por acaso que escutamos as frases do tipo: “Seja você mesmo”; “Se descubra”; “Você é sempre a pessoa mais importante”; “O fundamental é a felicidade e só você a encontrará”. Nesse contexto, os indícios de que muitos procuram a sua identidade particular são bastante fortes. Entre esses indícios podemos citar: livros de auto-ajuda e biografias das mais variadas qualidades; palestras que favorecem o autoconhecimento; explosão de movimentos identitários.

A busca da permanência do “eu” aparece, sem dúvida, como uma forma de suprir as carências geradas pela ausência das utopias sociais, econômicas e políticas. Vivemos uma época em que as identidades que garantiam a estabilidade do sujeito humano atravessam uma profunda crise. As identidades, que durante a modernidade serviam como uma âncora para cada indivíduo se situar no mundo social, estão fragmentadas. Sexo, língua, religião, etnia, nação e tantos outros elementos que permitiram por

longos anos uma fácil identificação do sujeito, perderam seus sentidos padronizados. Para cada categoria dessas existem identidades múltiplas (cf. Hall, 1997).

Partindo da premissa de que a humanidade perdeu as noções de identidades unas e acabadas, alguns autores sugerem que deveríamos substituir esse conceito pelo de identificações múltiplas e temporárias. Isso porque cada indivíduo se identifica com representações que se movem constantemente e nem sempre apresentam uma coerência (cf. Maffesoli, 1992).

Giddens (1994) concorda com a existência de identidades múltiplas, contudo afirma que existe um “fio condutor” que serve de referência para o indivíduo fixar-se, ainda que momentaneamente. Tal “fio condutor” pode ser encontrado na diversidade de modelos de identificação que a sociedade oferece a seus membros.

O aumento dos estudos sobre a questão das identidades está intimamente ligado ao contexto internacional vivido atualmente. O avanço tecnológico favoreceu o intercâmbio entre os povos – quase sempre sem vantagens recíprocas –, mas ao mesmo tempo estimulou a preocupação com a particularidade. Nesse contexto, a discussão das identidades tem atingido as esferas do local e do regional.

A mundialização do planeta, característica marcante do nosso tempo, tem possibilitado análises contraditórias no que diz respeito às raízes e às identidades culturais. Analisando essa problemática, Sawaia (1996: 82-3) sistematiza as duas tendências mais evidentes com relação ao estudo das identidades locais. Para a autora, por um lado existem os que defendem que as identidades têm o poder de evitar que a nova ordem mundial elimine as diferenças e, por outro, há os que afirmam que o referencial identitário dificulta o progresso do planeta na medida em que estimula os homens a permanecerem atrelados às raízes locais. Para essa perspectiva a “globalização” da sociedade capitalista é um processo inevitável dos acontecimentos e não haveria outra alternativa. A idéia aparenta o final de um debate e, ao mesmo tempo, uma espécie de isenção de responsabilidade pelos efeitos das medidas tomadas, por mais negativas e predatórias que elas sejam.

Do seu surgimento aos nossos dias várias mudanças foram sendo operadas no sentido da disciplina. Atualmente a crise dos Estados Nacionais, gerada pelo surgimento das políticas neoliberais e pela mundialização, afetou profundamente o objetivo inicial da história. Não existe sentido em estudar a identidade nacional como um processo evolutivo e homogêneo, visto que o mundo é gerido por um capitalismo que se realiza sem levar em consideração as fronteiras nacionais.

Vivemos um momento histórico no qual o homem passou a ser um cidadão do mundo. A velocidade das informações e a eficiência do sistema produtivo fizeram com que as inovações econômicas, sociais, culturais e políticas sejam discutidas e implementadas concomitantemente em todo o planeta. Nesse contexto, as discussões que dizem respeito a uma nação estão profundamente vinculadas ao que acontece em todo o mundo. Assim a cidadania deixou de ser vinculada apenas ao nacional.

Entretanto, a mundialização ao mesmo tempo que consagra poder ao capital de atingir diferentes espaços, independentemente das fronteiras geográficas, possibilita também que cada indivíduo busque elementos que o identifique com espaços de sua vivência. Dessa forma, o local, o regional e o nacional ganham o sentido de particularidade que se diferencia e se integra ao mundial.

Diante desse quadro, o ensino de História ganha um novo sentido e passa a atuar como disciplina que possibilita ao aluno o estudo das diferentes identidades. Por intermédio da História o aluno pode compreender os seus tempos/espaços vividos e diferenciá-los de outros tempos/espaços.

Por esse raciocínio é possível dizer que a História, como disciplina, sobreviveu a transformações estruturais sofridas pela sociedade ao longo de sua existência. Entretanto, o sentido da disciplina, o seu lugar social, foi completamente alterado em razão das transformações ocorridas na sociedade. Nessa perspectiva importa, neste trabalho, conhecermos como os professores percebem os problemas identitários da atualidade e como os relacionam com o seu ofício: o ensino de História.

Esta parte do trabalho está dividida em dois capítulos. O Capítulo 5 destina-se a apresentar as diferenças percebidas entre as cidades objetos da investigação no conjunto

do Rio Grande do Norte. No sexto e último capítulo tratamos da relação, feita pelos professores, entre a história dos currículos nacionais e a história local.

Capítulo 5

História do Rio Grande do Norte: entre o local e o nacional

Na primeira parte deste trabalho procuramos demonstrar algumas das diferenças que constituem o Rio Grande do Norte. Na segunda parte, ao apresentarmos as propostas curriculares para o ensino de História, analisamos uma das indicações mais fortes desses documentos: o trabalho com a questão das identidades. Considerando essa indicação o presente capítulo procurará entender como o professor – profissional que executa as diretrizes curriculares e que tem como *métier* estudar a história de diferentes povos – enxerga o seu lugar de vivência.

No conjunto de depoimentos apresentados conseguimos detectar que os professores mostram conhecimento sobre o lugar em que vivem. A partir dessa constatação foi possível perceber relações identitárias entre os docentes e suas cidades. A história, a natureza, a forma de falar e uma série de outros elementos foram sendo elencados pelos entrevistados para mostrar essa identificação professor/cidade.

Didaticamente resolvemos dividir nossas análises em três tópicos: no primeiro, discutiremos os olhares dos docentes de Mossoró sobre a cidade; no segundo e no terceiro, faremos o mesmo com Caicó e Natal, respectivamente. Os depoimentos dos professores se constituíram na fonte para elaboração deste texto, todavia em Mossoró – considerando as informações históricas sempre presentes nos testemunhos dos professores – utilizaremos em alguns trechos a interpretação de memorialistas e trabalhos acadêmicos.

1. Mossoró na visão dos professores

Quem são os mossoroenses? Para responder a essa questão poderíamos dizer que existem, pelo menos, três tipos de mossoroenses: aqueles que nasceram na cidade, aqueles que vivem no lugar e compartilham de práticas sociais, e, finalmente, aqueles que se reconhecem como tal. Todavia essa caracterização generalista não abarcaria as diferentes percepções que estabelecem conexões entre o indivíduo e sua cidade.

Nesse sentido, procuramos compreender a natureza dos olhares dos professores sobre Mossoró. O depoimento a seguir será o nosso ponto de partida. Nele percebemos uma interpretação segundo a qual existe uma relação (obrigatória) de amor entre cidadão/cidade. Todos têm de gostar do lugar onde nascem. Vejamos o testemunho:

É como se você perguntasse se minha mãe é diferente das outras? Qual é a diferença de sua mãe para a minha mãe? É muito difícil responder, porque eu vou valorizar a minha mãe e acho que você vai valorizar a sua. Para mim a minha mãe é especial.

Então, eu uso a mesma lógica para falar sobre Mossoró. A terra que eu tenho, a terra onde eu vivo, estará sempre em primeiro lugar pra mim. Apesar de reconhecer as inúmeras dificuldades, os inúmeros problemas, a terra é sempre minha.

Se você estivesse na Alemanha ou na França e alguém lhe perguntasse: o que leva você a ser um brasileiro? O que faz com que você se sinta um brasileiro? Para você responder à questão teria que fazer um diagnóstico de como é o Brasil, iria apresentar um relato sobre o país.

Da mesma forma, para eu falar porque eu sou um mossoroense eu preciso lhe dar um relato de como é a cidade de Mossoró. De início eu já posso dizer que Mossoró é tudo para mim. (Almir, CDSL: 34)

O depoimento apresentado evidencia uma forma de se sentir ligado à cidade, mas certamente outras pessoas possuem outros olhares sobre a temática. Neste trabalho procuraremos perceber elementos apresentados pelos entrevistados que os identificam com a cidade.

Os professores entrevistados, ao procurar caracterizar o que significa ser mossoroense, demonstram uma série de características em relação à cidade. Mossoró foi apresentada como uma terra de muitas particularidades. São essas particularidades que diferenciam Mossoró de outros espaços. A seguir são apresentados depoimentos que, a nosso ver, procuram configurar as peculiaridades mossoroenses. Afinal, o que é Mossoró para os entrevistados?

(a) É a terra de um povo bravo e heróico

Um grande fator de identidade da cidade de Mossoró, abordado pela grande maioria dos professores, está associado a fatos históricos ocorridos em um passado reconhecido por eles como heróico. Três desses fatos são citados em todas as escolas investigadas na cidade e

por quase todos os professores durante as entrevistas coletivas: a expulsão de Lampião, o primeiro voto feminino e a abolição da escravatura antes da Lei Áurea. Na fala de um professor está expresso o quanto esses fatos simbolizam a identidade mossoroense:

Sobre a questão dos símbolos que caracterizam a identidade mossoroense eu tenho algo a dizer. Eu penso que os grandes símbolos que caracterizam Mossoró são os fatos históricos que demonstram a bravura do povo desta cidade. Claro que existem aqueles que questionam esses símbolos como elementos de identidade do povo com a cidade, mas a gente não pode negar que eles existem. (Dário, CDSL: 37)

As interpretações dos professores sobre cada um desses fatos heróicos merecem ser analisadas separadamente.

(a.1) A tentativa de invasão de Mossoró empreendida pelo bando de Lampião

Lampião tentou, juntamente com o seu bando, invadir Mossoró no dia 13 de junho de 1927, período em que a cidade era um importante pólo comercial. Todavia, o prefeito Rodolfo Fernandes, populares e militares, depois de algumas horas de combate, conseguiram impedir a invasão (Paiva Neto, 1997: 126).

Após a batalha, a imprensa mossoroense difundiu o ato de heroísmo e civismo, divulgando as mensagens recebidas pelo prefeito Rodolfo Fernandes à população (Paiva Neto, 1997: 127). Daquele período até os nossos dias esse fato continua sendo motivo de orgulho na cidade. Nesse sentido, a igreja de São Vicente ainda hoje é um local de destaque em Mossoró, isso porque relembra a resistência da cidade a Lampião, que teve na torre da igreja uma importante trincheira.

A idéia da luta contra Lampião é expressamente apresentada como um símbolo da cidade. Há casos em que os professores reconhecem as dimensões da construção do fato, percebem que o fato teve mais importância pela divulgação do que os episódios. Todavia, há uma aceitação de que a luta contra Lampião tornou-se um símbolo do pioneirismo mossoroense.

Independentemente da polêmica se determinados fatos são símbolos ou não, eu acho que existem fatos que se transformaram em símbolos do nosso povo: o primeiro símbolo de identidade de Mossoró está ligado à tentativa de invasão da cidade realizada pelo grupo de cangaceiros comandado por Lampião –

invasão essa que foi completamente rechaçada pela população. (Dário, CDSL: 37)

O memorialista Raimundo Brito reforça plenamente a importância de Mossoró ter impedido a invasão do bando de Lampião e critica aqueles que minimizam o fato. Para Brito, a vitória de Mossoró contra o cangaço foi algo memorável. As palavras do próprio memorialista expressam essa idéia.

Hoje tem muitos professores jovens que lêem muito e a partir dessas leituras querem botar Lampião num altar, querem fazer dele um santo. Desculpem-me vocês, mas vejo Lampião como um bandido, um cangaceiro, e por sinal o mais perverso que já houve. É essa minha opinião e para isso eu escrevi um livro.

[...] Meu filho, o cangaço aqui em Mossoró foi um ato de heroísmo. Pegar nas armas, em 1927, para defender uma cidade, não era coisa para todo mundo. Aquela foi uma atitude de herói, de quem ama a liberdade.

[...] Existe muita deturpação na história da invasão de Lampião a Mossoró, daí ser necessário que as pessoas conheçam o que foi realmente aquele fato. Eu estou dizendo isso, porque quando Lampião passou por aqui eu era um menino, mas sei o que as populações passaram e sofreram com Lampião.

Então, eu vivi, mesmo menino, a época da invasão de Lampião. (Entrevista Brito, 1998: 10-15)

A idéia de Mossoró como a terra resistente é bastante forte entre os entrevistados. A resistência à invasão de Lampião é motivo de orgulho para a cidade e é enaltecida pelos professores. É interessante como a invasão tem um peso na tradição que constitui o lugar. Uma professora afirma ser esse fato uma lenda que foi fixada na memória popular. Isso mostra o quanto o fato adquiriu a força de símbolo.

Para os mossoroenses aqui existem símbolos que mostram o valor do povo dessa terra. Por exemplo, a história da expulsão de Lampião da cidade é uma eterna lenda que ficou na cabeça de todo mundo. Todo mossoroense tem prazer de dizer que em Mossoró tem a igreja de São Vicente e lá ainda existem as marcas das balas de Lampião. (Vitória, CDSL: 37-8)

Outro aspecto relevante a ser observado – constante nas entrevistas – é a relação população/invasão de Lampião. Nesse sentido, alguns depoentes fazem questão de tentar inserir-se no fato para mostrar sua importância pessoal na história da cidade. Esse é o caso de uma professora que recorreu à tradição familiar para mostrar a importância do fato, a forma como ele foi difundido em sua formação e a inserção de sua família na história.

Acho que a gente não pode esquecer de uma coisa que é marcante quando se quer falar na história de Mossoró: O Cangaço. Eu cresci escutando a história

da invasão de Lampião à cidade, até porque foi meu avô quem matou um cangaceiro do bando de Lampião. Ele tem tanto ódio dessa história, mas foi ele mesmo quem matou e não pode mais voltar no tempo. (Sônia, EMJB: 28-9)

(a.2) A abolição da escravatura antes da Lei Áurea

Outro fato histórico apresentado pelos professores como símbolo de Mossoró é a abolição dos escravos, ocorrida a 30 de setembro de 1883, cinco anos antes da Lei Áurea. A cidade lembra da abolição e comemora a data com grandes festas. A simbologia do fato está presente em vários espaços da cidade.

Uma questão que é forte aqui em Mossoró é a Libertação dos Escravos. Aqui em Mossoró, inclusive, existe uma marcação nas casas dos abolicionistas. Andando-se na cidade de Mossoró você encontra escrito nas casas: "Aqui morou fulano de tal: um abolicionista".. (Delva, EERG: 14)

Sem dúvida alguma a abolição mossoroense é um fato conhecido por todos. O depoimento do professor retrata uma visão sobre o acontecimento.

Um símbolo de identidade do povo de Mossoró está relacionado ao nosso processo de abolição da escravatura. Afinal, Mossoró foi uma das primeiras cidades do Brasil a abolir a escravatura. Eu aprendi com os amigos, na escola e em casa que Mossoró tinha sido a primeira cidade brasileira a realizar a abolição dos escravos. Hoje os estudiosos já provaram que várias cidades do Ceará fizeram a abolição antes de Mossoró. De qualquer forma, não há contestação para o fato de Mossoró ter libertado seus escravos bem antes da Lei Áurea. Assim, a abolição da escravatura é um símbolo de liberdade do povo mossoroense. (Dário, CDSL: 37)

Os professores que participaram das entrevistas apresentam informações que estabelecem vínculos entre a identidade mossoreense e o processo de abolição local. Alguns, insistem na afirmação de que Mossoró foi a primeira cidade brasileira a libertar os escravos; outros dizem que Mossoró libertou os escravos depois de algumas cidades cearenses, mas reconhecem que foi antes da Lei Áurea. Para essas duas interpretações o importante é que Mossoró foi heróica e demonstrou seus ideais de liberdade e independência.

Todavia, alguns professores questionam a abolição mossoreense. Para esse grupo a abolição em Mossoró foi uma construção ideológica da família Rosado.

Essa história de abolição em Mossoró também é um heroísmo falso, é uma coisa feita pelos Rosado. Isso porque nós sabemos que quando Mossoró

libertou seus escravos, outras cidades já tinham feito o mesmo. Dizem que Fortaleza foi a primeira cidade a libertar os escravos, mas os Rosado ainda pregam que Mossoró foi a primeira cidade. (Terezinha: EMJB: 32)

Tal concepção tem base em trabalhos acadêmicos – como o de Braz (1999) – que afirmam não ter a abolição mossoroense razões para comemorações. O autor analisa que a cidade não possuía um número considerável de escravos para serem libertos, nem um dos grandes proprietários que se opusessem à libertação.

A abordagem histórica predominante tenta omitir os fatos que refletem as causas do processo abolicionista em Mossoró, e assim, não faz referências ao período imediatamente anterior à abolição. [...] Isso dificulta a compreensão real daquele período.

A propagação do movimento abolicionista em Mossoró não encontrou proprietários de escravos receosos de perderem seu patrimônio [...]. Não há registros de depoimentos de políticos no âmbito local que fossem contrários ao abolicionismo. (Braz, 1999: 53)

Herdeiro da família Rosado, Vingt-un Rosado Maia, discorda profundamente das teorias, que minimizam a abolição como um fato heróico, e afirma:

Alguns meninos aqui de Mossoró, que se acham socialistas, tentam ridicularizar esses fatos. Será que isso é socialismo? Que diabo de socialismo é esse que não quer que o povo tenha tradição? Que socialismo é esse que não procura preservar e valorizar as origens da sociedade? Fico impressionado com essas pessoas que querem destruir o que há de tradição no nosso povo, usando como justificativa as idéias socialistas.

Por exemplo, a Abolição dos Escravos em Mossoró foi um movimento extraordinário. É um símbolo de liberdade que precisa ser preservado. Aqui na cidade tem uma turma, não sei se é da esquerda ou o que é, mas sei que querem destruir o 30 de Setembro. Esse pessoal quer dizer que nada existiu. Esse pensamento que nega abolição mossoroense é um absurdo!

Veja, a Abolição é um movimento de liberdade que se identifica com os ideais mais nobres da cidade. Às vezes fico pensando que essa turma é contra a idéia de liberdade. Aliás, foi pensando no que esse pessoal diz contra a abolição que eu, precavidamente, me dirigi a três expoentes socialistas do Brasil: Lauro Reginaldo, Milton Pedrosa e Beatriz Bandeira.

Lauro Reginaldo é mossoroense casado com uma moça daqui. O apelido dele era “Bambu”. Foi terrivelmente, miseravelmente torturado pela polícia de Felinto Muller. Lauro chegou a ser secretário do PC (Partido Comunista) duas vezes. Lauro me mandou um depoimento que é uma beleza, de ternura e de carinho, pela abolição. Veja que autoridade, um homem que quase mataram devagar, à prestação, defende com as palavras mais bonitas possíveis a Abolição mossoroense..

Milton Pedrosa é um intelectual. É um homem com livros publicados no exterior. Milton foi muito perseguido, não creio que tenha sido torturado, mas foi muito perseguido. Ele também deu um depoimento bastante interessante sobre o “30 de Setembro”. Ele também mostra o que significou a nossa abolição.

Beatriz Bandeira não é mossoroense, mas é filha do grande Alípio Bandeira e foi casada com Raul, que era o chefe da Casa Civil de João Goulart. Raul e Beatriz foram expulsos do Brasil com a instalação da Revolução de 64. Ela também mandou sua impressão sobre a abolição.

Então, eu peguei esses três depoimentos e depois juntei com mais dois: o de João Galvão (que é um mossoroense que foi membro do governo comunista, instalado durante a Intentona de 1935) e o de uma outra pessoa que agora eu não me lembro.

O certo é que juntei os cinco depoimentos e fiz uma publicação para mostrar que a Abolição existiu em Mossoró. Peguei esses depoimentos para que todos vissem o que os homens realmente de esquerda pensam sobre a nossa abolição.

Estou narrando esses fatos para explicar o motivo que me leva a achar graça desses meninos que, dizendo ser comunistas, negam a abolição. Ora, se os homens que sofreram, que foram mártires deram esses depoimentos enaltecendo a abolição mossoroense, como outras pessoas podem renegá-la?

[...] Ao contrário dos socialistas de expressão nacional, que realmente entendem a teoria marxista, esses meninos que vivem aqui em Mossoró e que se denominam socialistas procuram o tempo todo desqualificar as raízes históricas da cidade. (Entrevista Maia, 1998: 11-2)

Na mesma linha de pensamento traçada por Vingt-un Rosado Maia, o memorialista Raimundo Brito afirma que independentemente do número de escravos libertos, o mais importante em Mossoró foi o processo de abolição. Nesse sentido, o memorialista invoca o sentido de liberdade gerado pelo fato e que simboliza a cidade.

[...] Não é o número de escravos que existiam aqui em Mossoró que desmerece a nossa abolição. O importante é o sentido da palavra liberdade. É dizer que Mossoró é o berço da liberdade.

Mossoró é uma cidade que sempre amou a liberdade. Antes mesmo da abolição, qualquer escravo podia vir para Mossoró que deixaria a escravidão. E isso aconteceu muito. Vinham para Mossoró escravos de outros municípios onde existia muitos escravos, como Recife. Eles vinham para Mossoró porque sabiam que os generais daqui não deixavam ninguém bulir com eles. Quem não gosta de liberdade?

Então, o sentido da abolição é a liberdade. A Abolição dos Escravos em Mossoró deu a liberdade ao povo oprimido. Quer coisa melhor do que isso? (Entrevista Brito, 1998: 18)

(a.3) O primeiro voto feminino do Brasil

No dia 25 de novembro de 1927 a professora Celina Guimarães Viana alistou-se como eleitora, de conformidade com a lei que havia sido sancionada por Juvenal Lamartine, então presidente da província, no dia 27 de outubro do mesmo ano. Esse fato é representado pelos professores como um importante elemento de identidade mossoroense. A grande maioria dos entrevistados apresenta o fato como um pioneirismo e entendem que a professora Celina foi a primeira eleitora do Brasil. O memorialista Raimundo Brito narra o processo de alistamento eleitoral da referida professora:

A questão do voto feminino também está relacionada à liberdade. Mossoró foi realmente a primeira cidade a ter o voto feminino.

Vou lhe contar como foi o primeiro voto feminino aqui em Mossoró: Juvenal Lamartine era o presidente do estado. Naquele tempo cada estado tinha o seu presidente. Depois foi que essa função passou a se chamar governador.

Então, Juvenal Lamartine, presidente do Rio Grande do Norte, entusiasmou-se pelo voto feminino. Ele quando era deputado federal no Rio de Janeiro se apaixonou por Berta Luz, que era uma feminista. Nessa paixão ele trouxe Berta Luz a Natal. Em Natal Berta fez uma pregação sobre o voto feminino.

Acontece que dona Celina Viana era professora e casada com o professor Eliseu Viana, muito amigos de Lamartine. Assim, dona Celina Viana pediu seu registro como eleitora.

Em função desse pedido de registro eleitoral vem aquele negócio de Mossoró ter tido a primeira eleitora.

Agora, eu não sei se você sabe, mas em Natal no mesmo dia outra mulher requereu o registro eleitoral. Entretanto, o juiz de Natal retardou a dar o despacho, enquanto o Juiz aqui de Mossoró imediatamente despachou favoravelmente ao registro de dona Celina. Isso quer dizer que Mossoró teve a primeira eleitora do Brasil devido a rapidez do despacho do juiz [...]. (Entrevista Brito, 1998: 10-5)

O discurso de Brito, apesar de reconhecer o pioneirismo de Celina Viana, demonstra que não existiu no seu alistamento eleitoral nenhum fato extraordinário. Contudo, o conjunto de professores reconhece no alistamento da referida professora um ato de heroísmo que ratifica a identidade de Mossoró com a liberdade.

Um outro ponto de identidade do povo mossoroense está calcado no primeiro voto feminino do Brasil. Aqui em Mossoró a professora Celina Guimarães Viana foi a primeira brasileira a votar em uma eleição. Contudo, muitos pesquisadores dizem hoje que naquela época não era possível saber se a mossoroense realmente tinha sido a primeira a votar. O certo é que eu e muitos

outros aprendemos que a professora Celina foi a primeira brasileira a votar e isso criou no mossoroense uma idéia de capacidade para antecipação às conquistas. (Dário, CDSL: 37)

Alguns professores ainda se sentem envaidecidos com o fato de Mossoró ter tido a primeira eleitora do Brasil e exaltam a simbologia. Outros professores apresentam um olhar crítico sobre o fato em si, mas não deixam de reconhecê-lo como importante elemento da identidade mossoroense. Em um dos depoimentos o professor deixa claro que a cidade necessita de símbolos para se fortalecer na tradicional rivalidade com Natal, a capital do estado.

Durante muito tempo foi incontestável o fato de o primeiro voto ter sido o de Celina Guimarães. Hoje este fato já é questionável, mas o símbolo permanece vivo. Até porque os mossoroenses dependem desses símbolos para manterem acesa a rivalidade com a capital. (Arthur, CDSL: 37)

Percebe-se entre os professores um desejo de garantir uma homogeneidade interna para Mossoró.

(b) *Mossoró é a família Rosado*

Os fatos heróicos de Mossoró – como a abolição da escravatura, a expulsão de Lampião e o primeiro voto feminino – foram associados em muitos depoimentos ao poder da família Rosado.

Mossoró tem vários símbolos, mas o que marca mesmo a cidade eu vou dizer a você: é a família Rosado, que há muito tempo vive e domina esta terra. Se Mossoró tem uma cara é a cara dos Rosado. Se Mossoró tem um símbolo este símbolo é esta família. Os Rosado viraram marca de uma tradição marcada pela alienação do povo. O povo deste lugar vive na cozinha dos Rosado. (Terezinha, EMJB: 27)

A história da família Rosado em Mossoró foi iniciada com a chegada, em 1890, do farmacêutico Jerônimo Rosado. Daquele período até os dias atuais, os Rosado vêm controlando politicamente a cidade. Para Felipe a permanência dos Rosado no poder se dá, sobretudo, tanto pela capacidade de construir uma história local fortemente marcada pelo heroísmo, quanto pelo estímulo à permanência na memória de um passado glorioso. Dessa forma, para o autor, explica-se a idéia da existência do “país de Mossoró” (Felipe, 2000: 12).

Nesse sentido, Felipe nos conduz a perceber que o pioneirismo mossoroense, presente em uma série de atos, é um mecanismo de consolidação do poder político local mediante uma memória fixada no seio da população. Assim, os herdeiros do Jerônimo genitor do clã continuam usando o discurso que busca a memória da cidade para legitimar suas ações políticas. Os novos Rosado continuam dominando as instituições políticas e nomeando titulares para cargos nas diversas instâncias.

Souza, ao analisar o poder dos Rosado, mostra que esse grupo político tem-se mantido no poder graças a sua luta pela cidade. Nesse sentido exemplifica:

Lembro-me bem de uma expressão que Vingt-Un Rosado trabalhou muito para construir: "O País de Mossoró". Essa expressão pode ser vista como tentativa de concretizar a particularidade mossoroense. (Entrevista Souza, 1998: 7)

O próprio Vingt-Un Rosado Maia afirma que cunhou a expressão "país de Mossoró" para distinguir as particularidades da cidade.

Bem o que eu posso dizer é que "país de Mossoró" significa um país imaginário. Um país particular de um povo forte que luta constantemente pela liberdade, um país que apaixonou a gente. Eu sempre achei Mossoró uma cidade única, mas a expressão "país de Mossoró" foi uma coisa que me deu na telha, não foi nada pensado. Parece que deu certo, porque já existem dois trabalhos que se referem a essa expressão: o primeiro é um discurso pequeno de João Batista Cascudo; o outro é a dissertação de mestrado escrita por Fagundes. (Entrevista Maia, 1998: 9).

O "país de Mossoró" revela, sem sombra de dúvidas, o poder dos Rosado. Tal poder apresenta-se sintetizado no depoimento de uma professora:

Os Rosado formam uma Oligarquia. Mossoró é a representação viva do que significa uma oligarquia no poder. (Celúbia: EMJB: 27)

Ao se referir ao poder dos Rosado uma professora procura deixar claro que esse grupo político-familiar manipula os fatos da história de Mossoró para beneficiar-se politicamente.

Com todo respeito à família Rosado, eles usam fatos importantes da nossa história para demonstrar um heroísmo, uma coisa que não existe. Além da invasão de Lampião eles usam outros fatos para demonstrar esses heroísmos, como é caso de Celina Viana que é uma heroína por ter sido a primeira mulher a votar no Brasil. O certo é que os Rosado criaram muitos heróis.

Eles criam os heróis e as pessoas acham que eles são os representantes vivos desses heróis. (Terezinha, EMJB: 29)

Todavia a professora conclui:

Esses fatos heróicos ocorridos na cidade, como o combate a Lampião, são usados pelos Rosado para se manterem no poder. A gente não pode negar que Lampião esteve aqui tentando invadir a cidade. Da mesma forma a gente não pode deixar de dizer que aqui foi morto um dos seus maiores cangaceiros, que inclusive tem seu corpo enterrado aqui mesmo na cidade. Tudo bem, os fatos não podem ser negados, agora não vamos levar a coisa para formar heróis.

Por que falar no heroísmo? A gente precisa mesmo é falar dos problemas de Mossoró. Hoje nós vivemos numa cidade desenvolvida, com mais de 200 mil habitantes e com problemas sociais enormes. Desemprego, fome e favela, são problemas reais que afetam Mossoró e que não podem ser resolvidos através de heroísmos. (Terezinha, EMJB: 29)

A ausência de preocupações relacionadas à realidade está explicitada no depoimento acima. Pelo depoimento percebe-se que os Rosado usam todo o seu poder para manipular fatos e manipulam fatos para permanecer no poder, poder esse percebido como algo muito forte e difícil de mudar.

É muito difícil para qualquer outro filho de Mossoró fazer frente aos Rosado. É muito difícil uma política mais séria ser adotada nesta cidade. Aqui eternamente o povo só vota em Rosado, Rosado, Rosado, Rosado, Rosado. Ainda há um monte de gente que diz assim: "Eu voto na família Rosado porque há uma tradição, meus avôs votaram, meus pais votaram e eu preciso perpetuar esta tradição." Isso não existe! É um símbolo do subdesenvolvimento da cidade. (Terezinha, EMJB: 31-2)

(c) Mossoró é a terra do sal, do petróleo e da liberdade

A idéia de Mossoró como terra da liberdade está intimamente ligada ao pensamento da família Rosado. Em um depoimento uma professora se refere a três características peculiares da identidade mossoroense. Todavia, percebe-se que a referência básica para essas características é o discurso rosadista.

*Para pensar sobre a identidade de Mossoró eu vou usar duas frases de Dix-Huit Rosado. Jamais esqueci essas frases, porque ele as transformou em slogan. Enfim, as frases/slogans eram as seguintes: "Mossoró, toda vida" e "Mossoró liberdade". Lembro que quando ele pronunciava essas frases dava ênfase imensa a Mossoró como a **terra do sal, do petróleo e da liberdade**. (Rejane, CEG: 11) (grifos nossos)*

A idéia de Mossoró como terra da liberdade pode ser diagnosticada, com facilidade, na cidade. Os fatos históricos – abolição, resistência ao cangaço e voto feminino – foram difundidos de tal forma que muita coisa na cidade tem nomes que lembram liberdade e resistência: são emissoras de rádio, nome de rua, shopping centers, vários conjuntos habitacionais e outros.

No tocante aos aspectos econômicos encontramos, em geral, uma satisfação por parte dos professores pelas riquezas econômicas produzidas pela cidade.

A ênfase dada à produção de sal está ligada sobretudo às refinarias existentes na cidade, tendo em vista que o sal mesmo é produzido em municípios circunvizinhos. Uma professora chega a ironizar essa situação:

É engraçado, Mossoró é a terra do sal, sem produzir sal, pode? Mossoró nem litoral tem, o que nós temos são as refinarias, o sal mesmo está no litoral.
(Terezinha, EMJB: 28)

O sal permanece tendo uma produção importante na cidade, sobretudo a partir dos anos 1960, quando foram modernizadas as salinas que até aquela década produziam com padrões tecnológicos tradicionais. Mesmo sem sentir os efeitos da produção salineira os professores quase sempre se referem ao sal como importante elemento de identidade da cidade.

Apesar de extremamente recente, a extração de petróleo no município é citada como característica importante. O primeiro poço de petróleo de Mossoró – que se encontra até hoje em produção – foi perfurado em 1979, quando o governo do estado tentava encontrar água para abastecer o futuro Hotel Termas (que disponibilizaria em suas instalações diversas piscinas termais). A Petrobras foi chamada ao local e assumiu a perfuração do poço que está localizado na área do hotel.

Seis anos após a descoberta do poço, a Petrobras delimitou o que hoje é considerado o maior campo de petróleo em terra: Canto do Amaro, distante 35 quilômetros da zona urbana de Mossoró, às margens da BR-110, que liga Mossoró à Areia Branca.

O interessante é observar que apesar de muito recente, a produção petrolífera ganhou destaque especial entre os entrevistados. Tudo leva a crer que é a possibilidade de dar visibilidade nacional a Mossoró que estabelece essa identificação.

(d) Mossoró é a terra de Santa Luzia, a padroeira da cidade

A referência a festa de Santa Luzia como símbolo de Mossoró é muito forte. Não são os princípios religiosos que marcam os depoimentos, mas sim a festividade em si. A representação de Santa Luzia pode ser vista como a identificação com uma simbologia, mas não com uma doutrina religiosa. A idéia de um professor reforça a simbologia:

Um símbolo importante para Mossoró: Santa Luzia! É a padroeira do município de Mossoró. (Dário, CDSL: 41)

Outro professor exalta o valor da festa, a quantidade de pessoas que reúne e a importância do evento para a cidade.

A Festa de Santa Luzia é uma coisa do outro mundo. Eu nunca vi uma festa de Santo padroeiro como é a de Santa Luzia. Olhe, não tem São Jorge no Rio de Janeiro, não tem aqueles santos protetores do norte do país. Não existe festa religiosa como a de Santa Luzia. A cidade pára, as cidades vizinhas param e o mossaoroense que está em qualquer lugar do Brasil vem para a festa. (Vitória, CDSL: 41)

Na mesma linha de pensamento – de exaltação da festa com o ponto de encontro –, alguns professores fazem questão de exaltar o fato de pessoas de diferentes lugares participarem das comemorações.

Tem mossaoroense que está no Canadá, na França e em outras partes do mundo, que quando chega o dia de Santa Luzia vem para Mossoró só para assistir à festa. Todo mundo que mora fora se programa o ano inteiro para estar em Mossoró no dia de Santa Luzia. (Almir, CDSL: 41)

Mesmo quando se faz referência à procissão o que chama a atenção é a quantidade de pessoas que o culto reúne.

É uma grande festa religiosa que termina com uma grande procissão. Vem gente de todo lugar para assistir. (Dário, CDSL: 41)

A festa da padroeira é uma coisa muito badalada. A procissão, então, nem se fala. É uma festa que traz muita gente de fora. Às vezes fico até com medo de não saber o que pode acontecer com tanta gente reunida. (Francisca, EERG: 19)

As idéias, sobre a festa de Santa Luzia, estão expressas, sobretudo, em eventos diferentes dos festejos religiosos.

A história de Santa Luzia também é muito importante para Mossoró não só por ser festa religiosa. Veja as barracas, as comidas etc. (Delva, EERG: 19)

(e) *Mossoró é a terra da paixão pelos mitos*

Em alguns depoimentos foi possível perceber o valor dado à construção de mitos na cidade.

Não tem como você não se apaixonar por Mossoró.

Aqui tudo vira mito. Veja a presença do Diocesano na cidade. É um colégio centenário, que tem formado gerações e mais gerações sem perder a qualidade no ensino. O Diocesano tem uma importância muito grande na transmissão da história de Mossoró.

Tudo que acontece em Mossoró vai ficando na mentalidade das pessoas e sendo reproduzido. Eu acho que Mossoró é uma cidade onde os mitos vão sendo criados e as pessoas vão se apaixonando por esses mitos. (Vitória, CDSL: 37-8)

Observe-se a valorização dos mitos e os seus espaços de difusão. Isso significa que os professores percebem as construções mitológicas, bem como as condições e os meios que contribuem nessa reprodução.

(f) *Cidade pólo de desenvolvimento da região*

Mossoró nas últimas décadas do século XIX e durante boa parte do século XX era um importante centro comercial. Essa condição de empório comercial faz com que ainda hoje muitos professores reforcem a idéia da cidade como centro econômico. Contudo, ao mesmo tempo os professores reconhecem que a cidade atrai muita pobreza.

A primeira coisa que dá identidade a Mossoró é o fato de ela ser uma cidade pólo. Mossoró é uma cidade que tem no mínimo quinze cidades que são nossas. Digamos que essas cidades são satélites que ficam dependentes, do ponto de vista econômico e social, de Mossoró.

Inclusive quando eu estou falando sobre as cidades pólos, com meus alunos, eu cito o exemplo de Mossoró. Eu sempre digo ao meu aluno: Não adianta você montar uma loja numa cidadezinha aqui próxima, porque você vai ter muito prejuízo. Se você tem dinheiro para montar uma loja é melhor que você faça o investimento aqui na cidade de Mossoró, que é uma cidade pólo. Aqui em Mossoró você poderá ter clientes provenientes de no mínimo quinze cidades. Até as pessoas dos bairros da nossa própria cidade podem comprar de você.

Então, a cidade pólo é como um ímã. Ela vai puxando investimentos e quanto mais puxa mais atrai consumidor. A cidade pólo é atrativa para os investimentos e com isso consegue um mercado consumidor crescente. Claro que investimentos e consumidores terminam por trazer também alguns problemas. Afinal de contas, dinheiro traz geração de renda e de emprego, mas também traz os que ficam à margem da riqueza. (Dário, CDSL: 37)

Um aspecto interessante observado nos depoimentos é a idéia discriminatória de que alguns migrantes chegam a Mossoró e conseguem enriquecer.

Sou mossoroense, porque nasci aqui. O pouco que sei é que Mossoró é um município rico. Aqui nós temos o maior lençol de petróleo do mundo, ou será do país? Não sei ao certo, mas tenho certeza de que tem muito petróleo. Temos muita riqueza, porque nós temos economia que rende muito graças ao sal e ao petróleo. Eu já falei da riqueza que identifica Mossoró.

O mossoroense da gema, quase sempre, termina a vida sendo empregado de uma pessoa que chegou aqui sem nada e de repente ficou rico. (Sônia, EMJB: 28)

(g) *Mossoró é um lugar valorizado pelos que vêm de fora*

Professores que nasceram em outras cidades se identificam com Mossoró por terem conseguido se estabilizar na cidade.

Acho que cada um valoriza a cidade onde mora. Eu, pelo menos, tenho meus motivos para gostar de Mossoró. Vim do meu sertão de Catolé do Rocha, cheguei aqui analfabeta e terminei conseguindo me formar. Como não engrandecer uma cidade que me transformou de uma pessoa analfabeta em uma mulher com uma faculdade.

Valorizo a cidade que moro, a gente valoriza sempre a cidade que mora. Não vou dizer que gosto mais de Natal do que de Mossoró. Até gosto de Natal, mas para morar prefiro Mossoró. Isso é uma questão de opção, não tem nada de símbolo que me identifique ou deixe de identificar tanto com Natal como com Mossoró. (Delva, EMRG: 14)

(h) *Mossoró é uma cidade de símbolos*

Os professores em alguns momentos falam sobre os símbolos físicos de Mossoró.

Símbolo de Mossoró? Eu acho difícil dizer, eu conheço um símbolo de Natal que é o Forte dos Reis Magos. A igreja de São Vicente pode até ser um símbolo. (Celúbia, EMJB: 33)

Alguns retomavam o pensamento rosadista para a fixação desses símbolos.

Dix-Huit falava muito de dois símbolos de Mossoró: A igreja de São Vicente e o rio Mossoró. (Terezinha, EMJB: 33)

Outros buscavam as instituições.

Nós temos como símbolos a Escola Federal, a Esam e a Universidade Estadual. Existem também outros prédios que simbolizam a cidade: O museu – que era antiga cadeia – e a prefeitura velha. (Celúbia, EMJB: 33)

Outros questionavam o que o poder municipal considera como símbolo da cidade.

O que será que a prefeitura de Mossoró considera como símbolo da cidade? Será o sal? Porque o sal é uma coisa importante para a cidade. (Celúbia, EMJB: 35)

A religiosidade também contribuiu para a fixação de símbolos.

A matriz de Santa Luzia também é um símbolo, porque foi através daquela igreja que foi criada a cidade. Tem até um vídeo de Santa Luzia. Mossoró tem muitos símbolos. (Terezinha, EMJB: 35)

Encontramos professores que passaram a se preocupar com símbolos da identidade mossoroense a partir das entrevistas.

Esse momento está sendo bom porque a gente começa a pensar nas identidades de Mossoró. Afinal, Mossoró tem que ter uma identidade. (Terezinha, EMJB: 35)

Um professor, preocupado com um símbolo para a cidade chegou a afirmar:

Se a cidade não tiver um símbolo a gente vai criar um. (Zé Roberto, EMJB: 35)

Tal afirmação nos demonstra o quanto os professores valorizam os elementos de identidade da cidade.

Mossoró e a História nacional

Essas características de Mossoró, apresentadas pelos docentes, nos mostram uma cidade que busca identificar-se a partir dos seus grandes heróis e reclama de esses heróis não estarem presentes na grande história nacional. O depoimento de uma professora nos chamou atenção, porque ela explicita claramente essa idéia: os fatos históricos que aconteceram em Mossoró foram tão importantes que deveriam fazer parte da História do Brasil. Ao ler o depoimento é possível perceber o desejo da professora de inserir Mossoró na grande História nacional.

Mossoró tinha que estar na História do Rio Grande do Norte e do Brasil. Os fatos que aconteceram aqui foram muito importantes para o estado e para o Brasil. Veja nós tivemos a resistência ao cangaço, o voto feminino, a abolição da escravidão. Tudo isso são fatos importantes para o Brasil e para o RN. O problema é que os livros não nos colocam na História. Se os livros mostrassem Mossoró como um conteúdo de História do Brasil a gente poderia trabalhar com a história da cidade sem nenhum problema todas as vezes que fosse dar História do Brasil. A questão é que Mossoró é marginalizada pela História tradicional. (Celúbia, EBJB: 29)

Pelo testemunho acima é possível deduzir que a solução encontrada para trabalhar com conteúdos da história de Mossoró de 5ª a 8ª série está na inserção dos fatos históricos locais na história do Brasil. Na percepção dos entrevistados isso seria perfeitamente possível tendo em vista que os fatos ocorridos na cidade têm realmente uma dimensão nacional. A maneira de selecionar o conteúdo que privilegia uma história linear e evolutiva não é levada em consideração, defende-se a permanência do mesmo tipo de História, apenas inserindo nessa História os importantes fatos locais.

Seguindo essa linha de raciocínio, outros depoimentos também nos conduzem a entender que os “importantes fatos” ocorridos em Mossoró deveriam ser estudados em todo o país. Ratifica-se o desejo de mostrar ao Brasil a relevância de Mossoró para a História.

Tem muita coisa a ser ensinada sobre Mossoró. Tem os aspectos econômicos do município e outras coisas, como por exemplo, a história da primeira mulher que votou no Brasil. Veja a primeira mulher a votar era uma mossoroense.

Além disso ainda tem aquela história de Lampião que acho que o povo daqui fala muito, mas estuda pouco.

Enfim, tem muita coisa da história de Mossoró que precisa ser mais bem explorada pelos alunos do Brasil. (Francisca, EERG: 18)

Na história de Mossoró tem muitos fatos importantes como, por exemplo, o dia 30 de setembro representa a luta de um povo pela libertação dos escravos. O Brasil precisa saber que em Mossoró os escravos forma libertos antes do restante do Brasil. (Delva, EERG: 18)

[...] a gente vai encontrar muitas coisas que aconteceram em Mossoró. Posso começar falando do combate da cidade à invasão de Lampião. Todo mundo sabe que Mossoró foi a Cidade que Lampião não conseguiu invadir.

Essa história de Lampião tem uma repercussão mesmo fora de Mossoró. Acho que isso tem muita repercussão, porque às vezes vejo muitas pessoas de fora que vêm conhecer o Cemitério de Mossoró só para saber como foi a invasão de Lampião. Tem muita gente de fora que vem fazer pesquisas sobre o assunto. Só os livros didáticos é que ainda não viram essa importância. (Francisca, EERG: 19)

A idéia dos professores é a de inserir Mossoró na História Nacional e conseqüentemente nos currículos para as escolas brasileiras.

Quando eu disse "é mais interessante estudar Mossoró do que estudar a história moderna, a história da Revolução Francesa, a história da Igreja, a história da Revolução Industrial ou até as próprias guerras," o que estou deixando evidente é que a Europa é o berço das grandes guerras mundiais e da história contemporânea deles.

O reflexo dos acontecimentos europeus estão vivos ainda hoje na memória deles, mais que isso a história não é o passado, ela é viva, é presente. Você olha nas ruínas da Europa e percebe como a história está presente. Você lê a Bíblia e vê como se deu a organização do povo cristão na Europa. Claro que a Europa vive hoje um outro momento e consegue no seu dia-a-dia reviver marcas de sua história, isso deve ser estudado porque é importante para eles. Contudo se a gente perguntar: Quantos países do mundo querem se reerguer e até hoje não conseguiram? O que eu quero dizer com isso é que existe uma série de fatos que estudamos porque são importantes para a Europa.

Eu vou pegar um evento concreto para mostrar o que eu entendo por significado de um fato para uma determinada sociedade: se a gente estudar a Segunda Guerra, aqui em Mossoró, descobrirá com facilidade que aqui ninguém sabe de nada. Olhe bem, a Segunda Guerra é um fato relativamente recente, de 1945 para cá passaram-se poucos anos, e nós não conseguiremos que ninguém lembre de nada. Isso não é de estranhar, na Segunda Guerra Mossoró não sofreu nenhuma alteração, tudo continuou como era antes.

Contudo, se a gente for ao Japão e perguntar: Os acontecimentos vividos em Hiroshima e Nagasaki são coisas do passado? 1945 é uma história passada? 1945 é o passado? Eu penso que responderão que não. Qualquer japonês dirá que o que aconteceu na Segunda Guerra é uma coisa contemporânea, porque até hoje eles vêem no seu dia-a-dia aquele fato. Os japoneses ainda hoje estão vendo o que foi a Segunda Guerra.

Bom, com isso eu quero dizer que a história ganha sentido quando ela é algo contemporânea. Não adianta você querer que uma sociedade estude o passado dos outros, porque isso jamais será atual. É uma situação completamente diferente de uma sociedade que convive na contemporaneidade com problemas concretos que foram vivenciados pelos seus antepassados.

Agora você chegue aqui em Mossoró e pergunte para os nossos pais, os nossos avós, para os adolescentes e para as crianças: Quem foi Lampião? Pode até ser que ele não conte a data da tentativa de invasão de Lampião a Mossoró (que se eu não me engano, foi em 1927), mas qualquer um será capaz de falar qualquer coisa sobre o fato.

Outra coisa que é muito forte por aqui é a questão do voto feminino. As mulheres aqui gostam de dizer que antes de Celina Guimarães as mulheres não votavam. Minha mãe, por exemplo, sempre votou, mas conta que a avó dela não votava e que o voto da mulher teve uma importância grande para a vida da cidade.

Então, nós temos fatos para trabalhar e não trabalhamos. Fatos que aconteceram no passado, mas que são contemporâneos do nosso cotidiano. Ainda hoje a gente escuta o pessoal mais antigo dizer: "Você não sabe o que é, você não viu o que é Lampião fazer medo e aterrorizar a cidade de Mossoró". (Rejane, CEG: 10-1)

Essas características de Mossoró, aqui apresentadas, nos demonstram uma cidade que busca identificar-se a partir dos seus heróis e acontecimentos.

2. Caicó na visão dos professores

Para caracterizar o caicoense, os professores de Caicó procuraram, em geral, elementos de enaltecimento da cidade. A forma como os entrevistados exaltam Caicó merece destaque. Talvez o sentimento de religiosidade pelo lugar, expresso em um dos depoimentos, reflita essa tendência.

Caicó é uma Religião, porque as pessoas daqui amam a cidade como um ato de devoção. É uma questão de fé todos os habitantes amam Caicó independentemente de qualquer coisa. (Jailma, CEJA: 35)

Esse depoimento demonstra com exatidão a busca de elementos que identifique uma relação harmônica entre Caicó e seu povo. A festa de Santana, a comida típica, o falar alto e a solidariedade, a que já nos referimos anteriormente, ganham sentido especial como elementos muito fortes de identidade.

A tradição caicoense, explicitada pelos professores, não se liga a um “passado de glórias” – como Mossoró – nem a um “futuro com desenvolvimento”, como Natal. Os sentimentos em relação à tradição caicoense são de um passado que permanece ainda vivo. Acrescidos à alimentação, à religiosidade, ao falar alto e à solidariedade, podem-se aliar outros elementos semelhantes, como a família, que reforçam essa tradição.

O povo de Caicó é muito tradicional. Todo caicoense é muito ligado à família e à cidade. (Fátima, CEJA: 36)

Uma coisa que me prende muito a minha terra são os laços familiares e os laços de amizade. (Vanuzia, CDS: 10)

Esse lado tradicional de Caicó parece ligar-se a uma concepção que valoriza hábitos comportamentais presentes na sociedade brasileira desde a Colônia. Entre tais hábitos pode-se perceber a exaltação à família patriarcal. Pelos depoimentos é possível deduzir que o desejo dos professores caicoenses em enfatizar o valor da tradição, do tradicional, está relacionado a tentativa de manutenção de padrões consolidados em determinados momentos da história, que se encontram em crise na contemporaneidade.

(a) *O conhecimento histórico revelando identidades*

No depoimento de uma professora detecta-se a preocupação em entender o conservadorismo que caracteriza a sociedade caiocoense:

Sou de Ouro Branco, uma cidade que fica aqui mesmo no Seridó, mas bem menor do que Caicó. Apesar de menor em tamanho, acho que Ouro Branco é uma cidade muito mais aberta a inovações do que Caicó. Acho as coisas daqui muito arcaicas.

Não sei se Ouro Branco é uma cidade mais aberta porque o pessoal de lá mantém muita ligação com Natal e Caicó é mais conservadora porque as pessoas vivem somente aqui. O que sei é que Caicó é uma cidade grande com o tradicionalismo de uma cidade pequena. [...] O povo de Caicó é muito ligado às famílias e as tradições. É por isso que muitas coisas de Caicó são tão arcaicas.

[...] Os caiocoenses são diferentes de outras pessoas até mesmo na maneira de vestir. Quem mora aqui precisa usar o mesmo padrão ou eles passam a ridicularizar a forma como a gente se veste. Eles têm um padrão e todos têm que seguir. Você precisa ver como os caiocoenses são chiques, parece que tem desfile de modas todos os dias. (Fátima, CEJA: 36)

O conservadorismo da cidade, apontado pela professora, deu oportunidades para que outros apresentassem elementos que reforçassem essa idéia.

A vaidade das pessoas de Caicó é uma coisa demais. Você precisa ver como as pessoas daqui vão para as festas. Na Festa de Santana, a padroeira da cidade, por exemplo, as pessoas mostram todo o seu tradicionalismo, inclusive no modo de vestir. (Neuma, CEJA: 36)

Buscando ratificar o conservadorismo da cidade uma professora cita um caso concreto:

Vou contar um exemplo que mostra como Caicó é uma cidade arcaica.

Vocês devem conhecer o cantor Chico César. Ele é de Catolé do Rocha, uma cidade vizinha a Caicó.

Vocês devem conhecer, também, uma música dele intitulada “Caicó arcaico”. Pois bem, aquela música é uma ironia, feita por ele, ao jeito arcaico de Caicó. Ele fez essa música porque antes de ser famoso ele vinha muito a Caicó visitar amigos. Ele não fazia faculdade aqui, mas tinha colegas universitários. Quando ele chegava a Caicó chamava muita atenção e era alvo de comentários.

Não sei se vocês sabem, mas toda vida Chico César foi diferente das pessoas comuns. A maneira dele pensar e falar destoava do restante da população. Ele sempre teve o ar de artista.

Bom, por ter esse jeito esquisito quando Chico César chegava a Caicó era uma coisa impressionante. Ficava todo mundo nas portas olhando para ele,

alguns chegavam mesmo a xingá-lo dizendo alguma piadinha. Todo mundo achava ele diferente. Chico ficava chateado com o modo de ser das pessoas e comentava com os amigos: Ainda vou fazer uma música que mostre o jeito atrasado de Caicó.

Chico sempre se incomodou por Caicó ser uma cidade arcaica. Ele dizia: Mas será que o povo desta cidade nunca vai se acostumar comigo, nunca vai se acostumar com o meu modo de ser. E realmente quando ele cresceu na vida e tornou-se um cantor famoso, fez a canção “Caicó arcaico”, por sinal uma linda música. (Neuma, CEJA: 37)

Outros professores valorizam o fato de a cidade manter-se ligada a valores conservadores.

Acho que o povo de Caicó ainda gosta de preservar a família e os seus costumes, uma coisa rara hoje em dia. (Jalmira, CEJA: 37)

Para os professores a paixão do caicoense pela cidade é um elemento que merece destaque em vários depoimentos. Mesmo que não exista um sentido explícito para essa paixão, os professores entendem que o caicoense se mostra um apaixonado pela sua terra, provavelmente pelo fato de nela ter nascido.

É mais do que amor o sentimento do caicoense pela cidade. Como é que a gente chama aquela paixão que um povo tem pela sua cidade, que não permite ninguém dizer nada com ela? [...] É mais do que patriotismo, é bairrismo. O povo de Caicó é bairrista.

Para que se tenha uma idéia desse bairrismo basta dizer que muita gente daqui afirma que só as coisas daqui são boas. (Fátima, CEJA: 38)

O pessoal de Caicó é bairrista até demais.

Todo caicoense fica super feliz se você disser: Eu, adoro Caicó! (Neuma, CEJA: 38)

Criticando essa paixão exagerada que o caicoense tem pela cidade, uma professora aproveita para reforçar o tradicionalismo do lugar.

Caicó é uma cidade arcaica. Como pode, nos dias de hoje, um povo querer que todo mundo goste da terra deles? Isso é ser arcaico. Pode ser que bairrismo não seja um termo exato, mas que existe um exagero na forma que as pessoas gostam de Caicó, isso existe. (Fátima, CEJA: 38)

Apesar de apresentarem visões sobre a cidade, os professores caicoenses afirmam não possuir informações históricas sobre Caicó. Em geral, eles nunca leram ou produziram

estudos em relação à temática. Percebe-se que as interpretações apresentadas estão ligadas ao senso comum.

Há algum tempo atrás eu li muita coisa sobre Caicó. Atualmente não tenho mais me dedicado a ler nada sobre Caicó. (Neuma, CEJA: 36)

Apesar de professores de História, o grupo entrevistado não percebe a necessidade de intercalar informações do lugar com outras informações mais gerais sobre outros espaços e outros tempos. Mesmo considerando que as informações sobre o lugar não merecem nenhuma reflexão intelectual dos professores de Caicó, percebe-se nesse grupo uma especificidade não encontrada em Natal e Mossoró: a vinculação da cidade a uma região. Encontramos como um princípio peculiar dos professores de Caicó o sentimento de seridoense.

Muitos professores procuraram mostrar que o sentimento de paixão – um verdadeiro “patriotismo” – pela cidade, que está no seio da população caicoense, não se restringe ao sentimento de amor por Caicó, é um sentimento de amor pela região seridoense. Ao contrário de Natal e Mossoró em que se percebe os professores buscando relações com a cidade, vários professores de Caicó procuram reforçar a idéia do seridoense.

Nós não somos apenas caicoenses, somos seridoenses. O Seridó é bem mais forte do que Caicó. O forte da gente é o sentimento de seridoense. Ser do Seridó é mais do que ser norte-rio-grandense, porque o Seridó pega um pouco da Paraíba (Fátima, CEJA: 36).

Para reforçar a identificação dos habitantes de Caicó e do Seridó com a cidade, alguns professores procuram mostrar que o caicoense em particular ou o seridoense em geral se reconhece mesmo quando está em outros lugares. É uma idéia de que as pessoas se reconhecem por partilhar um mesmo sentimento.

Reconheço que existe uma ligação muito forte entre as pessoas de Caicó e do Seridó. Às vezes vejo pessoas daqui que nem se conhecem e se encontram em uma outra cidade. No momento em que as duas se encontram dizem na mesma hora: ah, você só pode ser de Caicó ou do Seridó. É incrível elas não erram. É por isso que eu acho que existe alguma coisa que faz a pessoa ter a cara de caicoense. (Neuma, CEJA: 36)

A afirmação abaixo, feita por uma professora, demonstra sua forte ligação com o Seridó. Persiste nos depoimentos a característica de enaltecimento do lugar, quer seja Caicó ou o Seridó sempre há o desejo explícito de valorização do lugar, mesmo quando não se conhecem outros espaços para estabelecer comparações.

Sou seridoense e nordestina, acho graça em tudo que existe no Nordeste e no Seridó. Eu não tive oportunidades de fazer excursões ou viajar para muitos lugares, mas tenho certeza de que existem muitos lugares bons para viagem, para passeio. Para morar, trabalhar e viver só existe o Nordeste e o Seridó. (Vanusia, CDS: 10)

A idéia apresentada no depoimento é de que o Seridó e o Nordeste são os melhores lugares do mundo. Todavia, é necessário observar que a professora não conhece outros lugares para estabelecer a comparação. Observe-se que conceito de morar bem é formulado a partir exclusivamente do lugar em que se vive.

A identificação do caicoense com a região do Seridó é feita a partir de elementos muito semelhantes à identificação com Caicó. Nos depoimentos a seguir afloram as tradições e o companheirismo como elementos de identificação do Seridó. Isso nos conduz a crer que companheirismo e tradição são exclusividades do seridoense.

É o companheirismo que faz com que eu me sinta seridoense, são-fernandense, caicoense e nordestina. O companheirismo aqui é muito forte e importante. (Vanússia, CDS: 10)

É o companheirismo que me faz sentir com todas as tradições e características de uma nordestina do Seridó (Maria do Céu, CDS: 10).

A semelhança entre Caicó e Seridó é sempre abordada pelos professores.

Eu acho que Seridó e Caicó são muito semelhantes. Apesar de que eu ainda preciso conhecer melhor o Nordeste para estabelecer melhor outras comparações. (Maria do Céu, CDS: 10).

Essa semelhança mais uma vez é apresentada em valores, como em relação à solidariedade. São, sobretudo, valores que identificam o seridoense com o Seridó.

[...] um dos pontos marcantes para nós do Seridó é a questão da solidariedade. Aqui existe realmente um povo solidário.

Por exemplo, eu moro em uma cidade muito pequena e lá há uma aproximação muito grande entre as pessoas. Se as pessoas souberem que uma determinada família está com dificuldades financeiras, com dificuldades para alimentar seus filhos, então de repente se faz aquela campanha, aquele laço entre amigos e se vai socorrer aquela família.

Claro que esse tipo de ação não é uma solução definitiva para o problema da família, mas é paliativa para aquele momento e vai evitar que pessoas morram de fome.

Nós sabemos que o governo brasileiro não procura soluções definitivas para os nossos problemas. Por exemplo, nós sabemos que existem medidas – como a irrigação – para solucionar definitivamente a seca do Nordeste, mas simplesmente os governantes cruzam os braços e não fazem nada.

Eu acho que a nossa solidariedade chega para aliviar um pouco do sofrimento do outro. (Vanuzia, CDS: 13)

Pelo discurso exposto é possível afirmar que, apesar de existirem professores que ampliam a identidade do caicoense para a identidade seridoense, não existem mudanças significativas em relação à identidade do sujeito, quer seja com Caicó ou com o Seridó. Os sentimentos são muito semelhantes. Também é possível afirmar que quer seja Caicó ou Seridó os estudos sobre esses espaços, por parte dos professores, são muito limitados.

O fato de não existirem estudos sobre o local na disciplina de História, não invalida a possibilidade de professores apresentarem diferenças entre a sua e outras cidades. Os professores estabelecem diferenças entre Caicó e outras cidades do estado. É interessante porque as diferenças apresentadas mostram cidades sem diversidades internas, toda a diversidade está na relação de uma cidade para outra.

O Rio Grande do Norte não é uma coisa só, existem muitas diferenças de cidade para cidade. As diferenças entre os lugares começam na comida. (Fátima, CEJA: 38)

Existem muitas diferenças entre as cidades do RN. Essas diferenças estão na questão física e na questão humana. (Jailma, CEJA: 38)

Ao tentar diferenciar Caicó de outras cidades do Rio Grande do Norte, os entrevistados buscam características específicas do povo de Caicó que o diferencia de povos de outras cidades do estado. Entre as características, citadas pelos professores, que diferenciam Caicó de outras cidades do Rio Grande do Norte destacam-se:

(a) O aspecto físico

Uma das características apresentada como exclusividade de Caicó, dentro do Rio Grande do Norte, é o porte físico.

*O pessoal do Seridó, do ponto de vista físico, é um povo branco e gordo. Não sei se é a alimentação que favorece para isso, mas sei que o porte físico das pessoas daqui é muito característico. Eu não encontro outras regiões do Rio Grande do Norte onde o **povo seja alvo, corado e forte**, como o povo de Caicó. (Neuma, CEJA: 38)*

A idéia de um povo branco parece ser motivo de orgulho. Esquecem-se, nesse caso específico, as outras etnias que habitam o Caicó.

(b) O humor

Exalta-se também o humor do caicoense como característica específica. É difícil imaginar uma cidade onde todos são extrovertidos e outras cidades onde as pessoas não possuam essa característica. Todavia, é dessa forma que a cidade de Caicó foi apresentada pelos entrevistados.

*O caicoense é um **povo extrovertido**, muito mais alegre do que as pessoas das outras cidades do estado. (Fátima, CEJA: 38)*

(c) A alimentação

Para os entrevistados, em Caicó é comum que todas as famílias tenham a mesa farta. Imaginar uma cidade brasileira, no atual momento histórico, na qual as famílias tenham, de forma generalizada, comida farta é bastante difícil. Todavia, é assim que o depoente pensa:

*Outra coisa que é muito comum em Caicó – e que não vejo em outros lugares – é a **mesa farta**. O caicoense, em termos de comida, é muito exagerado. Se você chegar na casa de um caicoense você verá muita comida e verá como ele se sente feliz em ver outra pessoa se alimentando.*

Vejo que nos outros lugares as pessoas colocam pouca comida na mesa, aqui a comida é sempre em abundância. (Neuma, CEJA: 38)

(d) A forma de relacionar-se com os outros

Para os entrevistados o caicoense é sempre cortês e hospitaleiro e essa forma de tratamento não é comum nas outras cidades do estado. Conforme o exposto nos depoimentos as qualidades dos caicoenses com os visitantes merecem ser ressaltadas.

*Outra coisa que existe no Seridó, principalmente em Caicó, é a **cortesia**. Todo caicoense é cortês por natureza.* (Fátima, CEJA: 39)

*O caicoense também é muito **hospitaleiro**.* (Neuma, CEJA: 39)

*Além de bons hospitaleiros, porque gostam de receber pessoas, os caicoenses são **bons anfitriões**, porque quando recebem uma pessoa tratam bem até demais.* (Fátima, CEJA: 39)

Estabelecendo um paralelo entre as características caicoenses e de outras regiões do estado, uma depoente afirma:

O caicoense recebe muito bem uma visita. Isso já é bem diferente no oeste do Rio Grande do Norte, que é a região onde o meu esposo nasceu. Acho o Oeste uma região muito estranha, quando a gente vai entrando nas cidades parece que está em outro estado. É o mesmo Rio Grande do Norte, mas não parece. (Neuma, CEJA: 39)

Concordando com o pensamento apresentado, outro depoente afirma:

Nós moramos pouco tempo em Mossoró, mas deu para sentir como o povo de lá é estranho. Meu esposo teve uma experiência maior em Mossoró, porque morou mais tempo do que eu.

Logo que fui trabalhar em Mossoró meu marido me advertiu: Jalmira, você não confie no povo de Mossoró, eles são todos falsos. Eles dizem uma coisa aqui e de repente não assumem o que disseram. Ele dizia isso, porque eu aprendi aqui no Seridó a confiar nas pessoas. Com o passar do tempo fui percebendo que não dava para confiar mesmo no povo de Mossoró. (Jalmira, CEJA: 39)

(e) Os valores morais que possuem

A confiabilidade, a honestidade, a integridade e a palavra do caicoense também são apresentadas como características peculiares do caicoense e que não estão nas outras cidades do estado. Alguns depoimentos deixam evidente os valores que são exclusividade dos caicoenses no estado.

*Pronto, outra coisa, o pessoal daqui de Caicó é muito **confiável**. É um pessoal muito sincero.* (Neuma, CEJA: 39)

*O caicoense é um povo **honesto**.* (Jalmira, CEJA: 39)

*O ex-governador e ex-senador Dinarte Mariz, hoje já falecido, dizia que o **seridoense é uma pessoa íntegra**. E realmente é verdade, se você é uma pessoa boa será boa para sempre. A família do caicoense é sempre íntegra.* (Fátima, CEJA: 39)

O caicoense é um homem de palavra. A palavra vale mais do que um papel assinado. (Neuma: CEJA: 39)

(f) A valorização do povo

Nos depoimentos constatamos a exaltação ao povo e às suas características mais fortes: a coragem e a tranqüilidade. Uma das docentes afirmou:

*O que tem aqui em Caicó, que faz a gente gostar da terra, é o povo. Vamos dizer que é esse povo forte. Você veja que estamos vivendo o período de uma seca muito dura. Mesmo assim, o povo não deixa se abater, não perde a **coragem**. Isso faz com que nós vivamos com uma certa **tranqüilidade**. Nós temos aqui uma tranqüilidade de vida. Tranqüilidade se refere à segurança que nós temos.* (Vanússia, CDS: 10)

Aqui é tão tranqüilo que eu tenho visto muita gente dormir de portas abertas. É incrível, mas é a verdade. (Maria do Céu, CDS: 10)

(g) A organização da festa da padroeira

A forma como o caicoense organiza as festas da padroeira também é considerada uma característica peculiar. Parece que outros não conseguem organizar festas com o mesmo padrão.

As festas daqui são muito boas, são muito organizadas. Digo isso sobretudo com relação à grande Festa de Santana. Só o caicoense sabe organizar festas tão boas. Quem for a festas em outras cidades e comparar com as festas de Caicó, perceberá a diferença de imediato (Neuma, CEJA:39).

O maior exemplo da afinidade do caicoense com a cidade é a tradicional Festa de Santana. Essa festa acontece anualmente no mês de julho e é motivo de empolgação para todos os caicoenses. No período da festa é possível se

encontrar pessoas de todas as partes do Brasil. São caicoenses espalhados por vários lugares que se reúnem naquele momento forte. Eu acho que a Festa de Santana é a carteira de identidade de todo caicoense e tem que ser renovada a cada ano. (Vanuzia, CDS: 12)

A Festa de Santana faz a gente despertar para o significado que a terra Caicó tem na vida das pessoas. O retorno à terra e aquela confraternização são os grandes motivos da festa. Conheço muito caicoense que está morando até fora do país e que durante a festa está presente. É nessa festa onde está espelhada a imagem do caicoense. (Maria do Céu, CDS: 12)

Uma outra coisa que a gente pode ver na Festa de Santana é um povo de muita fé e religiosidade. A religiosidade aqui em Caicó é muito forte e ela se apresenta de uma maneira muito clara em todas as pessoas. (Vanusia, CDS: 12)

É interessante observar como os caicoenses, na percepção dos professores, só apresentam características positivas. Todos os elementos apresentados distinguem Caicó de outros municípios pelos valores. Há um enaltecimento de Caicó e um menosprezo em relação aos outros lugares.

Pelo exposto fica evidente que para os professores existem diferenças entre Caicó e outras cidades do Rio Grande do Norte. Da mesma forma esses mesmos professores também percebem diferenças entre o Rio Grande do Norte e outros estados brasileiros. Note-se que as características que diferenciam Caicó das outras cidades são diferentes da principal característica que diferencia o Rio Grande do Norte de outros estados.

Nos depoimentos pudemos constatar que a diferença maior entre o Rio Grande do Norte e os outros estados brasileiros está no modo de falar. O sotaque é o primeiro ponto apresentado pelos entrevistados como importante para a identidade norte-rio-grandense. No sotaque a principal referência para o local está relacionada ao “chiado”. Nos depoimentos fica evidente que o povo do Rio Grande do Norte se diferencia dos outros povos do Brasil.

Eu diria que até no falar o RN é diferente dos outros estados. A gente não chia, mas as pessoas dos outros estados têm um forte chiado na fala.

É engraçada essa história do chiado, porque tem gente daqui que gostaria de chiar. Por exemplo, eu tenho uma colega, aqui do Rio Grande do Norte, que tem raiva, porque não chia. Ela diz: Ô Neuma, só a gente que não chia, até na Paraíba o povo chia. Chiar é tão chique. (Neuma, CEJA: 39)

A idéia do “chiado” existente em outros lugares é muito forte. Parece ser algo que incomoda. É uma diferença local que aflora com nitidez nos depoimentos. Procuram-se outros estados, mesmo da região, para provar que o sotaque potiguar se diferencia de todos os outros.

O cearense também chia, e muito .(Jalmira, CEJA: 39)

É mesmo. A gente é o único estado que não chia .(Fátima, CEJA: 39)

Ao mesmo tempo que os professores percebem, no fato de a população do Rio Grande do Norte falar sem o sotaque “chiado”, uma particularidade local, eles também entendem que tem ocorrido no momento atual uma tentativa de diversos setores potiguares – tanto da capital, quanto do próprio Seridó – de imitar o sotaque de outros lugares.

Não sei se vocês notaram, mas tem muito natalense mudando o sotaque. A gente chega nas lojas em Natal e as vendedoras todas chamam. O que é aquilo? Para vender é obrigatório o chiado? Será que em Natal se a vendedora não chamar o consumidor não compra? No shopping é que a chiadeira é grande. As vezes eu penso que todas as vendedoras do shopping vieram dos outros estados, parece que elas têm vergonha de serem de Natal.

Vocês nunca notaram que chamar virou coisa chique para muita gente?

Agora isso aqui no Seridó também existe, mas são casos muito raros. Posso até citar um caso perto da gente. Vocês já perceberam que todas as locutoras de rádio em Currais Novos chamam muito? Elas chamam tanto que as vezes a gente não consegue entender o que elas estão dizendo. Elas chamam mais do que o normal, é uma coisa forçada, é ridículo. (Neuma, CEJA: 40)

Agora aqui em Caicó apareceu uma locutora nascida aqui na terra que tem um chiadeiro grande. (Fátima, CEJA: 40)

Os meios de comunicação, ao que tudo indica pelo exposto, reforçam a tendência de valorização dos outros sotaques. Na verdade o que os professores procuram mostrar é que as pessoas sentem-se inferiorizadas por não falar de forma idêntica às regiões economicamente mais desenvolvidas.

Fico pensando como é que a pessoa tem vergonha do próprio modo de falar. Sei que existe uma discriminação muito grande, fora do estado, com a nossa fala, mas aqui todo mundo se expressa do mesmo jeito e não precisa ser diferente. Se você for para o Rio de Janeiro ou São Paulo lá eles lhe identificarão pela voz e lhe chamarão de Paraíba, mas aqui isso não existe.

O carioca e o paulista chamam o nordestino de qualquer lugar de “paraíba” ou de “baiano”. Até entendo que você nesses lugares procure falar como eles, mas aqui dentro do estado eu acho que não deveria existir isso de imitar o jeito de falar dos outros. (Neuma, CEJA: 40)

O sentimento de inferioridade existente nas pessoas, ao rejeitar o sotaque local e imitar o sotaque dos outros, é explicitado em um depoimento:

Essa tentativa de mudar o sotaque revela um sentimento de inferioridade por parte das pessoas do Rio Grande do Norte. Claro que revela. Elas se sentem inferiores e tentam se nivelar, pela fala, ao que consideram superior.

Você pode ligar a FM de Currais Novos ou mesmo aqui de Caicó, no horário daquela moça com o sotaque forçado, que você verá que o chiado é uma coisa fora do comum. É uma chiadeira geral. Elas chiam mais do que Xuxa, Glória Maria e Leilane juntas. Glória Maria é aquela repórter morena da Globo e Leilane é aquela loira que apresenta o “Bom Dia Brasil”.

O chiado das pessoas daqui é uma coisa fora do comum. Acho que isso mostra que as pessoas se sentem inferiores.

Além da fala, outro aspecto que nos diferencia dos outros estados é a comida. O nome e o jeito de fazer nossos alimentos é, muitas vezes, diferente em outros lugares. Por exemplo, o nosso cuscuz é diferente do cuscuz paulista. Aqui é macaxeira, no Rio é aipim, em São Paulo é mandioca.

Então, dentro do Brasil você tem coisas completamente diferentes. Na verdade o Brasil é um país de diferenças. (Neuma, CEJA: 40)

Constatamos até aqui que os professores percebem ser o sotaque potiguar diferente dos demais sotaques brasileiros. Entretanto, esses mesmos professores apresentam em outros momentos uma identidade entre os sotaques nordestinos. Ao estabelecerem uma identidade com o sotaque nordestino eles criticam a forma como os meios de comunicação tratam o sotaque nordestino na televisão. Nesse caso, são os nordestinos que se sentem inferiores, uma inferioridade gerada pela televisão que impõe ao Nordeste a marca de linguajar inferior que não é o falado na região. Vários depoimentos se referem às novelas, apresentadas pela televisão brasileira, e ao seu poder de mostrar a inferioridade nordestina, de fazer o nordestino se sentir inferior aos outros povos que vivem em outros estados do país.

Eu acho que as pessoas daqui realmente se sentem inferiores, mas essa inferioridade não é uma coisa natural, ela foi produzida pelas novelas e pela televisão em geral. Você veja que nas novelas eles usam uma fala tão arrastada que não tem nenhuma relação com o nosso modo de falar. Eles tentam dizer que a gente fala assim porque é inferior. (Fátima, CEJA; 40)

Nossa fala nas novelas é sempre apresentada de forma irônica. (Neuma, CEJA: 41)

Exatamente. As novelas vão atraindo o público pela miséria. O nordestino é sempre miserável e inferior. (Neuma, CEJA: 41)

Acho errado a forma como as novelas nos apresentam. (Neuma, CEJA: 41)

As novelas exageram muito o nosso modo de falar. A gente não fala como o carioca ou o paulista, mas eles já estão exagerando demais. (Fátima, CEJA: 41)

É interessante observar nos depoimentos a preocupação em mostrar que todos os sotaques são iguais, mas o forte parece ser uma tentativa de autolegitimação. É uma tendência de se fazer importante e reconhecido pelo modo de falar. É uma busca de auto-reconhecimento de valores.

A partir do depoimento dos testemunhos dos docentes caicoenses é possível perceber que em Caicó o principal ponto de identidade são as tradições locais: comida, festa religiosa, bravura do povo etc. Durante os depoimentos, muitas vezes, os professores procuravam justificativas que explicassem o *orgulho caicoense*. A história local não apareceu como elemento de identidade e na grande maioria dos casos afirmou-se não conhecer as origens históricas da cidade.

3. Natal na visão dos professores

Diferentemente dos professores de Caicó e de Mossoró que buscam, respectivamente, na história e na tradição os principais pontos de identidade entre eles e a cidade, os professores de Natal, em geral, discutiram muito pouco essa questão. Aparentemente a identidade natalense não despertou o interesse do debate. Entretanto, vale a pena ressaltar que ao focar-se a temática os entrevistados mostraram-se preocupados em apresentar a cidade como centro integrado ao mundo moderno. A partir dos depoimentos com os docentes natalenses conseguimos elencar oito características para a cidade.

(a) Natal é a cidade das belezas naturais

A beleza natural da cidade foi um dos elementos citados, pelos docentes, para a identificação de Natal. No depoimento de uma professora essa beleza é apresentada como algo pronto para ser contemplado. Assim, podemos destacar que não há o interesse pelo lazer, pelo divertimento, pelo turismo. A beleza natural, no caso, é apresentada como algo que traz prazer, satisfação.

Os símbolos que nos identificam com Natal não são os símbolos oficiais, mas sim são símbolos naturais. A natureza é o símbolo mais forte de Natal e do Rio Grande do Norte.

O Brasil tem símbolos oficiais que foram criados pelos homens e consagram-se no seio da população, como é o caso do hino e da bandeira nacional. Agora no Rio Grande Norte o símbolo mais forte é a natureza mesmo: as praias, as dunas, as ladeiras. Eu acho muito bonito subir as ladeiras de Natal, na Ribeira tem umas ladeiras bonitas.

Uma outra coisa que caracteriza Natal são as árvores. Acho que deve ser bom para quem mora ali no Tirol ter perto aquelas árvores tão bonitas. Eu acho aquelas ruas a coisa mais linda. (Rosimar, EMCP: 9-10)

O aspecto contemplativo da natureza demonstra uma preocupação com a questão ambiental. A partir dessa visão é possível ao professor articular possibilidades de estudos históricos. Todavia, esse pensamento não está expresso nas informações. Há apenas a afirmação da beleza natural da cidade.

(b) Natal é a cidade do lazer

As possibilidades de divertimento e lazer existentes em Natal também foram apresentadas como um dos elementos de identidade da cidade.

Uma coisa forte que identifica Natal é o lazer, sobretudo o das praias. O litoral natalense é um dos mais belos do mundo e está disponível para todos. É por isso que tanta gente do interior quer vir morar em Natal e quem está aqui não quer sair. Não dá para comparar o lazer que existe em Natal, com o que o interior oferece. (Reinaldo, CEA: 52)

Eu já ouvi alguns depoimentos de pessoas do interior querendo vir morar em Natal. Como eu gosto muito de fazer pesquisa eu me interessei em saber as razões que levaram as pessoas a tomarem tal decisão. E as pessoas me disseram: “A gente quer ir para Natal porque lá tem shopping, tem praia, o clima é melhor, enfim, em Natal tem mais condições para se viver”. As pessoas só olham esse lado, elas não olham nada do lado cultural. As pessoas só vêem o lado social e o lazer: é a praia que não tem no interior, o que tem lá é um açudezinho pequeno se acabando. (Francinildo, CEA: 47-8)

Os depoimentos nos induzem a entender que as opções de lazer da cidade contribuem inclusive para que as populações do interior procurem a capital para fixar-se. Obviamente, existe uma generalização apressada sobre as razões que fazem com que populações migrem para a capital. Todavia, para fins do nosso trabalho, o importante é perceber a identificação da cidade com o lazer.

(c) Natal é a cidade com vocação para o turismo

O turismo como vocação natalense foi um dos pontos mais recorrentes nos depoimentos para identificar a cidade. É interessante observar no testemunho o interesse para que a população da cidade se convença da importância da atividade turística.

Natal tem tudo para o turista. A nossa vocação turística realmente foi descoberta, isso foi muito bom. Aqui nós temos sol o ano inteiro, praias bonitas, bons hotéis, ruas limpas e bom comércio de artesanato. Temos que trabalhar para mostrar a população que o melhor desta cidade é o turismo. (Mônica, ICC: 20)

Essa tendência de valorização do turismo tem sido bastante forte na cidade. A partir dos anos 1980 o governo do estado e a prefeitura de Natal têm procurado investir fortemente no setor. Contudo, a prática predatória do turismo na cidade tem destruído dunas, áreas de

preservação ambiental, impedido o acesso da população a uma parte das praias da cidade onde estão instalados os hotéis de luxo e outras conseqüências similares.

A idéia do turismo é sempre argumentada pelo governo como o grande investimento que proporcionará o desenvolvimento de Natal. Também os professores expressaram esse ponto de vista. A concepção reinante é a de que

Natal tem que investir no turismo. Vivemos numa sociedade onde a crise de emprego é imensa. O setor de serviços é um espaço para superação dessa crise. Como Natal tem essa vocação natural, basta investir. [...] se quisermos realmente fazer parte do mundo desenvolvido temos que apostar no turismo. (Francinildo, EEUPCN: 15)

Assim, podemos afirmar que a identificação da cidade com o turismo é uma tentativa de inserir Natal no mundo globalizado.

(d) Natal é a cidade amada pelos que vêm de outros lugares

Alguns professores demonstraram que Natal é uma cidade que apaixona a todos que aqui chegam.

Eu conheço Regina, uma professora do Rio Grande do Sul, que era professora da UFRN e se aposentou agora. Regina comentou com a gente lá no shopping que conheceu o Rio Grande do Norte há 30 anos atrás. Ela disse que naquela época aqui em Natal só existia a Ribeira, a Cidade Alta e o Alecrim, esse era o centro principal de Natal.

Ela disse que amou Natal naquela época e ama muito mais. Ela passa essa visão para o pessoal do Sul e de outros estados do Brasil. Ora, Regina não nasceu aqui e fala bem da nossa terra. Então por que a gente não procura falar do nosso estado? Por que a gente não passa essa visão boa daqui para todo mundo?

Todos que conhecem Natal se apaixonam por ela, porque aqui existe um povo maravilhoso. (Socorro, CEA: 51-2)

A idéia da cidade que encanta os migrantes é apresentada pela depoente. Nesse sentido, ele sugere que todos passem a transmitir o quanto Natal é maravilhosa. A preocupação da depoente parece estar mais sintonizada com a imagem que a cidade possa ter, fora dos seus territórios, do que com as condições vivenciadas no seu cotidiano pela população.

(e) É a cidade do grande comércio e das melhores escolas do estado

Apesar de Natal ser uma cidade de porte médio, encontramos depoimentos que se referem à cidade como um lugar de atração para o comércio e para as escolas.

A imagem da capital é a daquele lugar que tem os melhores estudos e o shopping. (Vagner, CEA: 51)

Essa característica está ligada a uma realidade do estado que possui poucos centros urbanos desenvolvidos. Mesmo a população de Mossoró – segunda maior cidade do estado – procura Natal quando deseja melhores escolas. Certamente essa foi uma das razões que favoreceram para que a característica acima fosse identificada como um elemento de identidade de Natal.

(g) Natal é a cidade que muita gente gosta por obrigação. Quem nasce num lugar tem que gostar dele.

A idéia de que se tem obrigação de gostar do lugar onde nasceu, já exposta por professores de Mossoró e Caicó, é mais uma vez apresentada.

Eu tenho esse ano uma aluna de Minas Gerais e outra da Bahia. Elas acham o máximo o lugar delas. E o que significa isso? Eu acredito que da mesma forma que elas elogiam a cidade delas, eu elogio a minha. Se eu sou natalense, e, conseqüentemente, riograndense, então, eu tenho que elogiar o meu estado aonde quer que esteja.

Eu já tive alunos de todos os estados do Brasil. Eu me entrosso muito bem com eles e durante nossas conversas eu escuto comentários do tipo: “Professora, eu já passei por várias regiões e estados brasileiros e não encontrei cidade linda e maravilhosa como Natal.”

Então, o Rio Grande do Norte é um estado lindo e maravilhoso. Falta o quê? A gente trabalhar, organizá-lo e deixá-lo desenvolvido. Precisamos mostrar o que nós temos. Precisamos nos valorizar. (Lúcia: EEUPC: 50)

Tal pensamento não estimula a análise crítica sobre o lugar. Não há uma preocupação em perceber os problemas nele gerados. Todos são forçados a gostar.

(h) Natal não se diferencia das outras cidades brasileiras, porque todo brasileiro é igual

O pensamento de que temos uma identidade nacional única ainda persiste em um grupo de professores. No testemunho a seguir a docente sugere a realização de um vestibular nacional para tornar os comportamentos de todo o país uma unanimidade.

Eu acho que só existe uma identidade em relação ao Brasil. Aliás, todas as universidades deveriam fazer encontros para criar um padrão nacional de consciência.

Desde o vestibular o aluno já devia conhecer todas regiões do Brasil para saber trabalhar nesse país que tem uma unanimidade de comportamentos.
(Socorro, CEA: 54)

A uniformização, proposta pela depoente, retira as especificidades de Natal. O Brasil como um todo é um país homogêneo, tal ensinava a disciplina de História no século XIX. Vale ressaltar que essa posição não é isolada, tendo em vista que outros docentes se expressaram de maneira semelhante.

Não existe dentro do Brasil diferenças entre as pessoas de um lugar para outro. Nós brasileiros somos todos iguais. Aqui o povo tem uma imagem única. Só há diferenças entre povos quando os países são outros. Por exemplo, a imagem que se tem internacionalmente do povo boliviano ou colombiano é a de que ele está envolvido com tráfico de drogas. Com o brasileiro, a imagem que se tem lá fora é a de trambiqueiro. Por isso qualquer brasileiro que entrar numa loja do exterior é logo revistado, porque o dono da loja quer logo saber se ele não roubou alguma coisa. (Vagner, CEA: 51)

No depoimento acima há um caso extremo de homogeneização nacional, mas é emblemático para reforçar a idéia de uma pátria homogênea. Nesse caso, as contradições internas do país, as especificidades de cada região são esquecidas. O importante é o Brasil comum. É o que sugere o depoimento a seguir:

No Brasil existe uma grande miscigenação cultural e racial. É difícil poder especificar o que é comum de cada lugar e diferente dos outros. Todo o povo brasileiro é igual. Acho difícil do ponto de vista cultural, lingüístico e racial termos diferenças marcantes. (Carminha, ICC: 46)

Nesse depoimento se retoma a idéia da democracia racial, argumentada por Gilberto Freyre, ampliando-se para outras esferas. O importante a destacar é o pensamento, presente nos depoimentos, de que Natal não tem particularidades visto ser o Brasil uma homogeneidade.

(h) Natal se identifica com o Nordeste aos olhares do Centro-Sul.

Alguns depoentes procuraram deixar evidente que é difícil encontrar uma identidade natalense, porque historicamente a cidade aparece como pertencente ao Nordeste. Sendo assim, o Nordeste é considerado como um todo, sem especificidade nas diferentes localidades.

Natal não pode ser vista isoladamente, ela é parte do Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste o Nordeste é visto como se fosse a mesma coisa.

O Nordeste é visto pelo Sul/Sudeste como a banda pobre do país, a terra da cabeça-chata. Inclusive, recentemente, um ex-ministro do governo Itamar Franco disse que o Brasil para ele só existia até Minas Gerais. De Minas Gerais para cima era um fardo pesado e morto. (Ailton, ICC: 17)

Segundo alguns depoentes, a razão para tal interpretação – de que o Nordeste é um todo comum – estaria no poder da mídia nacional, sediada nas regiões Sudeste e Sul, que, preconceituosamente, mostra o Nordeste como símbolo do atraso e da miséria. Nesse caso não há particularidades para diferentes cidades.

A mídia, que é feita basicamente no Sudeste e no Sul, transmite uma idéia de preconceito em relação ao Nordeste. A própria novela apresenta o Nordeste como o lugar da miséria e o Sul o lugar onde tudo é belo e funciona muito bem. Essa falsa idéia termina sendo absorvida pelo próprio pessoal daqui. (Carminha, I.C.C: 19)

Os depoentes afirmam que a mídia, ao mesmo tempo, transmite a idéia de um Nordeste em que impera a miséria em todos os espaços, e a concepção de que no Sudeste tudo é bom. Assim, a força da mídia, segundo os entrevistados, consegue passar a mensagem de que Nordeste e Sudeste são realidades contraditórias entre si, mas homogêneas individualmente.

Pelo que é apresentado nos meios de comunicação, o Sudeste é só o extraordinário. (Ailton, ICC: 19)

Por tudo isso, o nordestino é visto como inferiorizado. Entretanto, uma entrevistada afirma que é necessário perceber melhor as relações que se dão nas duas regiões.

A mídia sempre quer tirar gozação com o Nordeste. O nordestino sempre é visto como uma pessoa ingênua e facilmente enganada.

Como a gente aqui não conta com a violência no mesmo estágio que está no Sul e no Sudeste, nós não estamos realmente preparados para viver naquela loucura, ainda bem. Quando a gente chega lá fora é que começa a ver a violência e as trapaças e fica realmente bobo ou é feito de bobo por alguém, das duas uma. (Lúcia, EMCP: 10-11)

A visão dos professores sobre o poder da mídia é um tanto exagerada, uma vez que as coisas não se dão de forma tão manipulatória. Todavia, o que nos interessa é perceber as identidades de Natal para esses professores. Nesse caso, podemos afirmar que a discussão sobre o poder da mídia termina por desviar a questão central da discussão: as diversidades que constituem Natal.

Uma questão também referida em Mossoró e Caicó e que consta igualmente nos depoimentos de Natal é a forma de falar da população.

Acho que o grande problema das pessoas do Sul que falam do nosso sotaque é a questão da informação. Eles não conhecem nossa terra e ficam falando com base no que escutam pela televisão. (Reinaldo, CEA: 49)

Por esse depoimento já começamos a evidenciar o sentimento de inferioridade em relação ao Sudeste. Na mesma linha de pensamento outra professora também comenta:

Eu acho que há diferenças entre o norte-rio-grandense e outros povos. Afinal de contas cada povo tem a sua cultura, seu modo de ser diferente, seus costumes, suas tradições.

Eu acho que uma característica muito forte daqui do Rio Grande do Norte é que o povo é muito pacato. Nós somos pacatos, aceitamos muito as coisas, a gente não contesta muito. Além disso, a gente é muito hospitaleiro. Provavelmente por isso todo mundo goste tanto da gente.

A gente aqui aceita muito bem as pessoas de fora, o que não acontece com elas tanto em relação a nós, como em relação a outras pessoas de outros lugares.

Eu não sei se é porque lá fora é tudo bem maior e muito mais desenvolvido do que aqui. O que eu sei é que a população do Sudeste e do Sul discrimina muito quem é do Nordeste. O engraçado é que essas pessoas que discriminam muitas vezes não conhecem a região que tanto ironizam.

Quando o pessoal do Sul/Sudeste vê um nordestino vai logo dizendo que é o caipira, é o paraíba e fica, de imediato, observando o que ele fala para “mangar”. A gente aqui do Rio Grande do Norte, ao contrário, já acha que os diferentes sotaques combinam – eu pelo menos sou assim. Quando a gente escuta um sotaque diferente do nosso acha bonito e fica logo querendo descobrir de onde é aquela pessoa.

A crítica das pessoas do Sul/Sudeste ao nosso modo de falar é algo bastante comum, elas dizem que a gente fala cantando. E olhe que a gente não é baiano, porque o baiano fala cantando mesmo. Quando eu vou para os congressos tem muita gente que fica parada escutando eu falar. No final da minha fala sempre tem alguém que diz assim: “Você está cantando. Vocês do Nordeste não falam, cantam.” (Rosimar, EMCP: 10)

No extenso depoimento a professora consegue relatar o sentimento percebido em relação ao Sul/Sudeste. A docente admira a forma como eles falam, mas eles ironizam a maneira de ela se expressar. A aparente abertura da professora se constitui de fato no sentimento de inferioridade que, como em Mossoró e Caicó, afloram com muita força na questão do sotaque.

Ao longo deste capítulo pretendemos mostrar como os professores se identificam com as suas cidades. Vimos em Mossoró o desejo explícito dos entrevistados de que seus heróis e acontecimentos históricos locais – celebrados sob a condução de grupos políticos – estivessem marcados na História do Brasil. Nesse sentido, não há nenhuma argumentação contrária à linearidade histórica. A escola pode continuar dando a mesma História ministrada a partir do século XIX, desde que os acontecimentos mossoroenses ganhem destaque.

Em Caicó percebemos que os professores identificam a cidade com as tradições familiares, alimentares, sociais e culturais. Não foi identificada nos depoimentos colhidos no município a presença da História local na vida das pessoas. Caicó como município que não apresenta índices de crescimento aparenta certa decadência. Talvez isso explique o fato de a cidade não se identificar com o seu passado – que não teve os grandes acontecimentos – nem com o seu futuro, tendo em vista que não parece ser preocupação da cidade a inserção no mundo globalizado.

Em Natal a natureza das respostas dos entrevistados foi bastante diversa. A preocupação em inserir a cidade nas modernizações foi marcante. A história do lugar, os monumentos, as pessoas, quase não foram mencionados. O importante para os entrevistados era mostrar Natal com o olho no futuro.

Ao fazer tais considerações gostaríamos de evidenciar que os olhares dos professores sobre suas cidades não demonstram a riqueza de diversidades que a compõem. Nas três cidades investigadas, ao buscar os identitários que as constituíam, os entrevistados sempre estavam

voltados para a formulação de uma identidade homogênea, que tinha como referência o nacional.

Assim sendo, fica evidente para nós, que o sentido dado pelos professores às identidades locais não conduz ao entendimento do que as novas propostas curriculares sugerem. Os PCN, por exemplo, influenciados pelas novas concepções educacionais e historiográficas, estimulam trabalhos no ensino de História que valorizem as múltiplas identidades. Nesse sentido, é extremamente difícil trabalhar com uma proposta curricular quando o sentido que a norteia não foi devidamente compreendido. Todavia, este capítulo analisou apenas o sentido de identidade que o professor mantinha com a sua cidade. De posse dessa informação passemos a compreender o que efetivamente é feito na prática do professor sobre a temática local .

Capítulo 6

Identidades locais e ensino de História

1. A identidade dos alunos na visão dos professores

1.1. A identidade dos alunos na visão dos professores de Mossoró

Ao analisar a identidade que o aluno possui com Mossoró, os professores apresentaram duas grandes visões: de um lado afirmam que não existe essa relação de identidade; por outro afirmam que essa relação existe e está presente na medida em que o aluno é capaz de reafirmar sua condição de mossoroense pelo passado da cidade. É interessante observar que às vezes um mesmo professor apresenta as duas atitudes, ou seja, em um momento afirma que o aluno não se identifica com Mossoró, mas em outro diz que a identidade do aluno com a cidade está presente quando ele tem uma ligação com o passado heróico do lugar.

Buscando estabelecer uma separação didática entre essas duas formas de observar a relação de identidade entre o aluno e o lugar onde ele vive, este tópico foi subdividido em dois itens. Inicialmente nos deteremos nas análises que mostram que o aluno não se identifica com Mossoró e, em seguida, apresentaremos as interpretações que percebem essa ligação entre o aluno e Mossoró.

(a) Os alunos não têm uma identidade mossoroense

Os olhares dos professores sobre os seus alunos apontam que estes não estão preocupados em preservar os heróis mossoroenses.

Não concordo com essa idéia de dizer que o povo de Mossoró se acha um guerreiro, valente, combatedor. Até concordo que no passado a gente teve heróis, mas hoje a situação é outra. O jovem de hoje não quer mais saber de heroísmo. (Mara, CEG: 18)

Uma afirmação dos professores é a de que os alunos não se identificam com Mossoró.

A gente tem que botar os pés no chão e dizer que a grande maioria da juventude de hoje não se identifica com Mossoró. Digo mais: quanto mais elitizada for a juventude, menos identidade ela tem com Mossoró. (Rejane, CEG: 21)

Nos depoimentos encontramos a afirmação de que não existe uma identificação do aluno com a cidade, mas sim uma identificação dos alunos com valores e aspirações da classe social à qual pertencem. Mossoró não tem sentido algum para os alunos, os sentidos vêm em decorrência dos interesses classistas.

Mossoró é uma cidade que tem todos os elementos de um mundo subdesenvolvido. Mossoró é uma cidade que não sei se existe outra igual. Como é que uma juventude vai se identificar com isso? A elitizada não se identifica mesmo.

Os jovens de Mossoró pertencem a duas classes: a elite ou a pobreza. Por um lado, a juventude da elite mossoroense se identifica com os Estados Unidos; com as etiquetas famosas de jeans, como a Fórum e a Zoomp; com as boates. Por outro lado, os jovens pobres querem distância desse mundo da elite, mas também não sabem com o que se identificar. O jovem pobre não quer engrossar aquela fila da elite, mas fica sem saber como fazer para mudar a realidade.

Nós somos e vivemos em uma sociedade em que uma minoria explora uma maioria. Tem um livro bem fininho, que se chama “Explorados e exploradores” – de uma autora que eu não me lembro o nome dela – que eu estava pensando em trazer para a sétima série. Vou ler de novo o livro que eu já li umas duas vezes, mas faz muito tempo, para sentir se os alunos da 7ª série têm condições de pegar a visão que ela tem de que a maioria explorada se deixa dominar pela minoria exploradora. (Rejane, CEG: 22)

Muitos dos entrevistados criticam o fato de a população de Mossoró em geral não se preocupar com os problemas que afetam o cotidiano da cidade. Na visão desses professores isso acontece porque as pessoas não se identificam com Mossoró. Cada um procura resolver seus problemas individualmente, ninguém pensa em uma melhoria para a cidade como um todo, ninguém pensa em enfrentar os problemas de maneira coletiva. Isso ocorre porque não existe uma identidade da população com Mossoró.

Ninguém pode esquecer essa idéia, sobretudo aqui em Mossoró. Nesta cidade existe uma grande maioria da população que fica lá no seu cantinho com todos os seus problemas e lutando no dia-a-dia apenas para viver. Esse povo sofrido poderia lutar para mudar sua vida, essa seria uma luta importante.

A gente não pode esquecer que quando uma pessoa procura mudar sua vida, essa mudança pode refletir na cidade como um todo. Se a gente conseguisse fazer com que todo mundo se unisse para resolver problemas que dizem respeito a todos seria muito bom. Por exemplo, os problemas do meio ambiente que afetam Mossoró poderiam unir a população em torno de uma idéia de mudança. Agora eu pergunto: Por que as pessoas não se unem em torno do meio ambiente? Por que elas não se identificam com a cidade. Agora se você chamar a população do bairro de Santa Luzia para se organizar é mais fácil. Por exemplo, podemos chamar as pessoas que moram em Santa Luzia, nas margens do rio Mossoró, porque ela está vivenciando o problema da poluição mais de perto, e organizar uma luta

pela limpeza do rio. Afinal de contas é essa população que passa o dia-a-dia naquele mau cheiro. A partir dessa luta específica outros poderiam se unir e conseguir mudanças. (Rejane, CEG: 22)

Aqui reforçando-se a idéia de que a falta de identidade – não apenas dos alunos, mas da população – com a cidade faz com que os problemas de Mossoró só sejam lembrados quando as conseqüências estão afetando momentaneamente as pessoas. Uma professora apresenta um caso concreto que demonstra, segundo sua interpretação, a ausência de uma identidade mossoroense.

Na questão do rio, por exemplo, as pessoas só se incomodam durante os dois minutos que atravessam a ponte no carro e sentem o perfume que exala. Passou o mau cheiro, passou o problema. É a velha história da nossa memória curta.

Nós não somos um grande computador com a capacidade de armazenar tudo. Se a gente soubesse as causas de tudo, se tivesse sempre com todas as informações na memória, seria muito bom. A memória só funciona se a gente está passando pelo problema, depois a gente esquece. (Rejane, CEG: 23)

A mesma professora prossegue seu raciocínio mostrando a questão específica dos alunos e o ensino ministrado nas escolas. Pelo depoimento percebe-se que os alunos não se interessam por temáticas relacionadas à História de sua cidade. Essa situação é apresentada pela professora como uma conseqüência da falta de um trabalho, feito pela escola e pelos pais, que almeje estabelecer relações identitárias entre o indivíduo e a cidade.

Vou dar outro exemplo: as feiras de ciência se tornaram uma febre nas escolas norte-rio-grandenses e mossoroenses, e nessas feiras acontecem coisas interessantes. Na feira que fizemos aqui no Gurilândia, o ano passado, foram apresentados dois trabalhos históricos que eu adorei.

O primeiro trabalho trouxe o tema Lampião e o segundo falava sobre o rio Mossoró. Entretanto, esses não eram os trabalhos mais visitados da feira. O que prendeu realmente a maior atenção dos alunos foram outras opções: primeiro eles preferiam os trabalhos que oferecessem comida, lanche, sorvete – isso é até lógico porque o povo passa fome, não pode ver comida que avança – depois, se eu não me engano, eles prendiam a atenção na internet. Todo mundo fazia fila na sala da internet para ver as imagens da morte dos "Mamonas Assassinas".

Diante disso eu pergunto: Qual é a identificação que esse povo tem com Mossoró? A escola poderia contribuir para a formação da identidade do povo com a cidade? Poderia, mas não contribui. Os pais também poderiam contribuir, mas não fazem nada. (Rejane, CEG: 20)

Particularmente entendemos que o interesse dos alunos pelos trabalhos que apresentam novidade (alimentos em geral) ou que são veiculados na mídia (Mamonas Assassinas) é

perfeitamente compreensível. Isso porque o próximo para o aluno pode não ser o que está fisicamente mais próximo. As mensagens transmitidas pela mídia, por exemplo, podem estar bem mais presentes do que os problemas da cidade. A questão dos alimentos poderia ser trabalhada de forma articulada com uma história da alimentação na cidade.

Estudar questões locais não significa isolar o local de outros espaços mais amplos. A idéia não é a de criar um “patriotismo” exacerbado, mas sim de perceber o local como um espaço de referência para estabelecer comparações com outros tempos e espaços.

A professora insiste na idéia dos pais determinando padrões de identidade para os seus filhos. Nesse sentido, defende a professora a necessidade de pais e escolas inculcar nos jovens o desejo de construir uma cidade melhor. Percebe-se no depoimento que a professora não percebe vínculos do aluno com a cidade.

Os pais inclusive poderiam contribuir para a formação da identidade mossoroense desde a hora de se vestir e de vestir os seus filhos. Isso porque não dá para entender alguém usar roupa quente numa cidade que faz tanto calor como Mossoró, mas infelizmente isso acontece.

Não vejo ninguém – nem pais, nem escola – inculcando no pensamento e na voz das nossas crianças aquele sonho de liberdade, aquela vontade de lutar pela vida, aquele desejo de contribuir em alguma coisa para mudar, aquele desejo de ver uma Mossoró melhor.

Eu não vejo o aluno perguntar a si mesmo a seguinte questão: O que eu, enquanto cidadão construtor da história, posso fazer para mudar a vida da minha cidade? Você poderia me perguntar: por que o aluno precisa ter um compromisso com as mudanças nas cidades? Eu lhe responderia que é necessário as mudanças em Mossoró para mudar o quadro social de hoje. (Rejane, CEG: 20)

No depoimento acima começamos a perceber que o estudo do local está sendo apresentado como um requisito para a cidadania. Entendemos que a cidadania deve estar em todos os espaços do conteúdo escolar e que o simples fato de estudar temáticas locais não garante ao aluno a cidadania. Todavia, não podemos deixar de reconhecer que os problemas que afetam a cidade poderiam ser bons caminhos para a discussão da cidadania.

No pensamento a seguir encontramos uma série de problemas que afetam a cidade de Mossoró. Esses problemas, na visão da professora, não recebem atenção por parte dos

alunos porque não há uma identidade entre os alunos e a cidade onde vivem. Concluindo a professora afirma que se houvesse uma identidade do mossoroense com Mossoró tudo seria diferente.

Mossoró é uma cidade com graves problemas sociais, econômicos e políticos: aqui existem mais de 30 favelas; o número de menores nas ruas é bastante elevado; a poluição do rio Mossoró – que corta a cidade – é muito grande; sabe-se que muito dinheiro público já destinado a minimizar alguns desses problemas terminou sendo desviado. Enfim, a gente pode afirmar que nada é feito para a melhoria de Mossoró.

É incrível como uma série de problemas estão à nossa frente e não fazemos nada. Por exemplo, todo dia as pessoas passam pelo rio, continua uma podridão e ninguém reage. O aluno faz parte dessa cidade e termina também sem se incomodar com os problemas tão visíveis.

Eu penso que o povo, de maneira geral, não se incomoda com isso porque não se identifica com Mossoró. Se o povo fosse identificado com a cidade tudo seria diferente (Rejane, CEG: 20).

A não-identidade da população com a cidade faz com que as preocupações centrais das pessoas sejam com o supérfluo, pelo menos essa é uma conclusão a que chega uma das depoentes. Todavia, a mesma professora deixa evidente que sua visão sobre a identidade mossoroense é fruto de sua paixão pela terra onde nasceu, que ela aprendeu a amar na igreja e na escola tradicional.

O povo daqui está preocupado em lotar o shopping center. Você escuta muita gente dizer: "Minha Mossoró está muito evoluída, tem até um shopping!". As pessoas estão sempre preocupadas com o supérfluo e esquecem o essencial.

As pessoas não estão preocupadas com a recuperação da estrada de ferro que liga Mossoró a Souza, na Paraíba. Essa estrada de ferro faz parte da história de Mossoró e está em ruínas. Ninguém faz nada para salvar a estrada de ferro que deu tanto prestígio a Mossoró em outras épocas. Agora eu pergunto: A culpa é minha? E eu mesma respondo: É minha também, porque é de todos nós.

Você pode ficar se perguntando: mas como é que esta professora chegou a essa visão sobre a identidade mossoroense? Eu mesma respondo: foram os bancos escolares e a minha formação religiosa que despertaram o meu amor pela minha terra. Aprendi na escola tradicional e na igreja que todo cidadão precisa conhecer e valorizar o lugar que nasceu. (Mara, CEG: 20)

É interessante observar no depoimento “o amor pela terra” sendo construído pelo ensino tradicional e pela igreja. Nesse caso se encaminha uma análise de que a escola deve enaltecer o lugar de nascimento. Não se busca o estudo das questões locais para compreender determinado espaço e comparar com outros espaços e criar relações de

cidadania. O estudo do lugar deve servir para formar no aluno o amor (diríamos nós, cego) pelo seu lugar.

Ao valorizar o ensino tradicional na transmissão das informações sobre o lugar a professora expressa uma preocupação com a formação dos alunos. Segundo a depoente, o ensino tradicional trabalhava enfatizando valores morais, que atualmente estão esquecidos. A ausência desses valores morais, na opinião dela, é que provoca a falta de uma identidade mossoroense.

Hoje muitos estudiosos da educação apresentam os males do ensino tradicional. Reconheço que o ensino tradicional apresenta falhas, mas não podemos deixar de perceber que ele conseguia transmitir valores morais e éticos para os alunos. Eu acho inclusive que o grande problema da juventude de hoje é a ausência de valores. É só com o aprendizado de valores que será possível ao aluno compreender e internalizar a identidade com Mossoró.

Trabalhei com uma pessoa – apesar de nossas divergências na forma de pensar e de agir profissionalmente – que tinha um grande desejo de mudança para nossa cidade. Ela dizia: "Mossoró, há 20 anos atrás tinha a maior quantidade de indústrias do Rio Grande do Norte e hoje não tem nada".

Eu acho importante a observação dessa pessoa porque mostra que há pouco tempo, apenas 20 anos atrás, Mossoró era um grande centro e de lá para cá não só perdeu status como não conseguiu evoluir em nada, ao contrário, ela retrocedeu no tempo. Hoje nem indústrias nós temos. (Mara, CEG: 20)

Reforça-se no depoimento a idéia de que os valores é que formam a identidade. A ligação do indivíduo com o seu lugar de vivência é estabelecida pelos valores morais. Por esse principio podemos deduzir que se valoriza o lugar onde se mora por uma questão moral e, nesse aspecto, a escola deve ser criticada na medida em que não trabalha com a moral.

A não-identidade da população com Mossoró é que provoca o esquecimento da cidade, por parte dos políticos. Mossoró deixou de crescer porque a população deixou de identificar-se com ela. Vemos claramente a referência ao passado de Mossoró como o elemento de identidade que ficou no tempo. Tudo isso incomoda a professora que afirma não entender o porquê de nos dias atuais a juventude não mais identificar-se com a cidade.

A minha grande questão é a seguinte: O que os políticos e a sociedade estão fazendo com relação à decadência de Mossoró? Qual é a

preocupação dos políticos em melhorar a vida do nosso povo? Todo mundo hoje em dia está indo bem à frente de Mossoró: é caso da cidade de Parnamirim, que está crescendo muito e tem-se transformado em uma continuação de Natal; é o caso de Ceará-Mirim, que cresceu bastante nos últimos tempos; é o caso de Caicó que está tendo um surto muito grande de crescimento.

Nós éramos – e ainda somos – a segunda cidade do Rio Grande do Norte, mas durante um longo período da história nós tínhamos muito mais indústrias do que Natal. Então, eu pergunto: será que se o povo desta cidade realmente se identificasse com Mossoró não teria feito alguma coisa contra esse quadro de abandono da cidade? Por que a juventude de hoje está procurando distanciar-se cada vez mais de Mossoró? (Rejane, CEG: 20)

Ao comparar a auto-identidade, em relação a Mossoró, e a identidade dos alunos, a professora afirma que se sente mais mossoroense do que seus alunos. Ao fazer essa afirmação deixa evidente o ato de valorizar a cidade dela. Mais uma vez se percebe a tendência – já apresentada em outros depoimentos – ao localismo: o lugar da professora tem que ser melhor do que os outros porque foi lá que ela nasceu.

Bem, não vou lhe dizer que o aluno tem uma identidade mossoroense tão forte quanto a minha. Vou lhe dizer uma coisa: Tenho prazer imenso em ser mossoroense. Para se ter uma idéia do meu amor por Mossoró eu posso dar um depoimento sobre os meus objetivos de vida. Eu tenho um desejo de morar um tempo fora do Rio Grande do Norte, quero sair daqui um dia e ter experiências no mundo, mas quero retornar a morar aqui e em Mossoró terminar os meus dias de vida. Tenho mania de dizer que quero morrer em Mossoró. Sempre procuro passar para o meu aluno o amor que eu tenho pela minha cidade. Eu digo sempre em sala de aula: vamos valorizar o que é nosso. (Delva, CEG: 14)

(b) Os alunos se identificam com o passado de Mossoró

Contra-pondo-se à idéia inicialmente apresentada de que os alunos não se identificam com Mossoró, no decorrer das entrevistas, é importante ressaltar que os professores vão contradizendo as afirmações iniciais. Os depoimentos que se seguem mostram que os alunos têm uma identidade com o passado heróico da cidade. Percebe-se no depoimento a seguir que a professora tem plena convicção de que a quase totalidade dos seus alunos conhece fatos ocorridos no passado da cidade.

O que eu posso afirmar é que os meus alunos não dominam todos os fatos sobre a história de Mossoró. Mas se você perguntar a diversos alunos individualmente – diria até mais, se você perguntar a diversos jovens mossoroenses – alguma coisa que eles sabem sobre Mossoró, eu tenho certeza de que, no mínimo, 90% dos entrevistados lembrarão de coisas que

aconteceram nesta cidade. Todos lembrarão de imediato, pelo menos a história da invasão de Lampião. (Rejane, CEG: 14)

Na mesma linha de raciocínio outra professora afirmou, categoricamente, que são os fatos do passado mossoroense que fazem a identidade do aluno com a cidade.

Sim, são os fatos históricos que estabelecem a ligação do aluno com Mossoró.

A tentativa de invasão de Lampião eu tenho certeza que é um fato muito forte na identificação do aluno com Mossoró. Se você perguntar alguma coisa em relação às características de Mossoró, eles lembram de duas coisas: do clima, que é muito quente e de Lampião.

Reconheço que, às vezes, existe o problema de o aluno sempre aparentar ter uma memória fraca. Por exemplo, se você perguntar o que ele sabe sobre Mossoró ele pode até dizer que não sabe de nada, contudo, se você começar a questionar aos poucos, perceberá com facilidade como ele conhece a cidade e sua História. (Mara, CEG: 14)

Reconhecendo que o passado histórico identifica o aluno com Mossoró, uma depoente acrescentou que o conhecimento de outros lugares do mundo é que vai mostrar ao aluno o quanto Mossoró é importante. Note-se bem que a professora não encaminha nenhuma proposta de trabalho para o estabelecimento de confrontos entre diferentes espaços. A possibilidade de conhecer outros espaços está restrita a viagens. Note-se também o enaltecimento da cidade em comparação a outros lugares.

Agora uma coisa que eu percebo é que o aluno tem o desejo de conhecer o mundo além de Mossoró. Só depois de viajarem, conhecerem outros lugares, é que eles passam a reforçar a vontade de dizer que nasceram em Mossoró. É conhecendo outros lugares que o aluno vai percebendo o quanto o passado da nossa cidade é motivo de orgulho. Quando acontece isso eles deixam de dizer que Mossoró não tem nada e que não gostam de Mossoró. Agora o aluno que não pode viajar é mais difícil. (Rejane, CEG: 14)

Um professor procura deixar evidente que o orgulho mossoroense está presente em seus alunos que são capazes de mostrar os símbolos da cidade.

A meu ver os alunos não apenas percebem os elementos de identidade do mossoroense. É muito mais do que isso, os nossos têm Mossoró dentro deles. Qualquer aluno daqui é capaz de mostrar os símbolos que dão a ele o orgulho de ser mossoroense. (Almir, CDSL: 38)

Os alunos têm um forte orgulho de ser mossoroense, pelo menos é o que está exposto em vários depoimentos. Observe-se também que os professores deixam evidente que esse orgulho não foi trabalhado pela escola, é um sentimento anterior trazido pelo aluno. O local de construção de uma identidade homogênea do mossoroense não é a escola.

Os alunos antes mesmo da escola já possuem o orgulho mossoroense. A escola não precisa mais trabalhar com esse sentimento de ser mossoroense. (Vitória, CDSL: 38)

Os elementos de identidade dos alunos com Mossoró já vêm com eles antes mesmo de chegarem à escola. (Dário, CDSL: 38)

Pensando o espaço de construção da identidade mossoroense para o aluno, um professor afirma que as famílias mossoroenses são unidas e isso favorece para a construção de uma identidade nos filhos. Ao fazer essa análise são esquecidas todas as contradições que constituem Mossoró. Em nome de uma identidade homogênea da cidade afirma-se que os interesses de todas as famílias são iguais. Por essa interpretação a família Rosado ou qualquer outra tem o mesmo peso na construção de uma “mossoraneidade”.

O amor que a população de Mossoró sente pela cidade é uma questão natural. Eles têm isso na própria alma. Eu digo que é uma questão natural e os colegas já fizeram demonstração disso. Por exemplo, alguns colegas já mostraram como a questão da família é forte em Mossoró. Eu concordo plenamente com essa análise, a família em Mossoró é uma questão que dá unidade, todas as nossas famílias são unidas.

É difícil você encontrar em outros centros – com uma população superior a 200 mil habitantes, como é o caso de Mossoró – as pessoas sentadas, em cadeiras, que são colocadas nas calçadas, em frente às suas casas, com o objetivo de reunir a família. (Almir, CDSL: 38)

Seguindo esse pensamento outro professor descreve relações familiares, para mostrar o quanto a família contribui na formação da identidade do aluno com a cidade.

Aqui em Mossoró é habitual que o filho depois de casado permaneça indo na casa da mãe todos os dias no mínimo uma vez. No final de semana a família costuma botar a cadeira na calçada para sentar e bater papo bem mais relaxado – porque na semana todo mundo tem muita atividade – curtindo aquela brisa do vento nordeste, que sopra sempre no final da tarde. Isso é o que faz essa cidade ainda ser Mossoró. Eu concordo com a colega de que é muito difícil encontrar essas características em outro local. É por isso que nossos alunos se identificam com Mossoró. (Almir, CDSL: 39)

No tocante aos símbolos de identidade da cidade, os professores afirmam que existem vários. Todavia, alguns professores enfatizam que os alunos se identificam com o passado heróico da cidade, mas passam a idéia de que se referem à cidade de outras pessoas.

Os alunos falam muito no fato de Mossoró ter sido o lugar no Brasil onde a primeira mulher votou. Foi Celina Viana, uma mossoroense, a primeira mulher a votar no Brasil.

Agora é interessante como os alunos falam das histórias de Mossoró de uma forma distante. Eles não se sentem parte da história, eles não se sentem como participantes da História. Eles falam de Mossoró como se fosse um lugar bem distante deles. Quando eles falam da invasão de Lampião, da Abolição dos Escravos e do voto da professora Celina Viana, eles estão sempre distantes da Mossoró que eles vivem. (José Roberto, EMJB: 39)

Alguns professores afirmaram que a atual prefeita da cidade é um dos símbolos da identidade mossoroense. Isso reforça o domínio da família Rosado sobre o município.

Eu diria que os alunos responderiam que o documento de identidade de Mossoró é a prefeita Rosalba Ciarline Rosado. Todos os meus alunos adoram essa mulher. As pessoas têm Rosalba como uma heroína, como uma deusa. É isso que a gente sente nos nossos alunos. O nome dela é Rosalba, todo mundo chama assim. Todos se consideram íntimos dela. (Terezinha, EMJB: 39)

Rosalba? Ela é tudo para os nossos alunos. (Zé Roberto, EMJB: 39)

A idéia de que há para os diferentes alunos um sentimento homogêneo por Mossoró está presente nas escolas públicas e privadas. Observamos depoimentos que destacam o papel da família na formação da identidade, mas encontramos professores que consideram o fato de morar na cidade o que constitui a identidade do aluno por Mossoró.

A gente escuta bem os alunos dizerem que gostam de Mossoró. Eles dizem que Mossoró é a melhor cidade do mundo, porque é a cidade onde eles moram. (Delva, EERG: 16)

A partir desse conjunto de depoimentos é possível perceber que os professores buscam uma identidade homogênea para o conjunto da população mossoroense, incluindo-se nesse universo também os alunos.

Isso sim. O aluno sente orgulho de um passado glorioso da cidade. Não é passado deles é o passado de outras pessoas que viveram na cidade. (Zé Roberto, EMJB: 40)

O aluno sente a cidade como uma heroína. Eles admiram Mossoró pelo que ela foi no passado. (Terezinha, EMJB: 40)

1.2. A identidade dos alunos na visão dos professores de Natal

Os professores de Natal percebem de diferentes formas a identidade do aluno com a cidade em que vivem. Ao longo das entrevistas conseguimos detectar as seguintes percepções de como os docentes concebem a relação de identidade entre o aluno e o lugar onde vive:

(a) A não-identidade dos alunos e a valorização do que é de outros lugares

Para alguns professores os alunos não têm identidade alguma com o lugar em que vivem. No depoimento de uma professora essa não-percepção da identidade com Natal é uma questão de inocência.

Nossos alunos são inocentes, não percebem as relações de identidade que existem. (Carminha, ICC: 18)

Essa mesma opinião é partilhada por outra professora, que identifica a falta de consciência por essa ausência de identidade. É interessante perceber que a natureza dessa consciência não é discutida nem o porquê de o aluno não possuí-la

Meus alunos de 5ª e 6ª série não têm o menor nível de conscientização, de percepção. Eles não sabem o que significa o lugar que eles vivem. (Mônica, ICC: 18)

Em um depoimento longo a professora vai mostrando como é a relação do aluno com a cidade e, em seguida, apresenta os procedimentos que utiliza para trabalhar a questão. Dividimos, didaticamente, as etapas de trabalho apresentadas pela professora em quatro partes:

- i. O diagnóstico: a docente mostra que o seu aluno só valoriza o que é de fora da cidade, ao contrário dela e de seus pares que têm consciência da importância de Natal.

O aluno de 5ª a 8ª série não tem aquela consciência que nós temos da valorização do nosso estado, da nossa cidade. Eu posso até dizer que eles só gostam do que não é da nossa cidade. O aluno em geral valoriza muito o que é de fora. O bom e o bonito é sempre algo fora da cidade. (Lúcia, EMCP: 11)

- ii. Apresentação de uma alternativa: diante da percepção de que os alunos não são conscientes do valor do seu lugar, a proposta é levá-los a passeios que mostrem como é a cidade.

Eu gosto muito de fazer passeios com os alunos para que eles conheçam a cidade de Natal, uma cidade que eles moram e não conhecem. Eu quero

mostrar ao meu aluno o que temos de bom. Eu faço isso até para suprir a falta dessa informação no conteúdo, porque infelizmente, quase sempre, a cidade não está no conteúdo que a gente está trabalhando em sala de aula. (Lúcia, EMCP: 11)

iii. O processo de “resgate” histórico: nos passeios os alunos vão conhecendo o lugar de vivência e resgatando a História.

Com uma visita a cidade a gente consegue resgatar a nossa história e despertar o interesse do aluno para valorizar o que é nosso. (Lúcia, EMCP: 11)

iiii. Os conteúdos não são de 5^a a 8^a série, mas a professora os apresenta: a história local é um conteúdo de 1^a a 4^a série, mas mesmo assim a professora se dispõe, eventualmente, a trabalhar com a temática.

No conteúdo normal de 5^a a 8^a série não existe nenhuma previsão para se trabalhar com a história da cidade e do estado. O que eu faço é algumas vezes citar um fato importante que aconteceu aqui, quando é possível articular essa informação com um conteúdo de Brasil. Por exemplo, quando eu estou dando a Intentona de 1935, eu digo que esse movimento também aconteceu na nossa cidade e falo dos nossos participantes da história.

[...] Eu acho até que os alunos sentem falta de um conteúdo sobre Rio Grande do Norte e Natal. Por exemplo, quando eu estou dando capitânicas hereditárias eles perguntam: “Aqui no Rio Grande do Norte também tinha capitania?” Eu percebo que eles sentem falta de um estudo sobre o Rio Grande do Norte. Contudo, pelo que existe no programa de 5^a a 8^a série não é possível trabalhar esse conteúdo.

Natal e Rio Grande do Norte são conteúdos de 3^a e 4^a série. Na 5^a e 6^a, que a gente estuda o Brasil, às vezes dá até para se falar ligeiramente no estado, mas o objetivo é trabalhar o Brasil. Na 7^a e 8^a o conteúdo é só história geral. Depois da 3^a e da 4^a série não existe mais nenhum momento para se trabalhar Rio Grande do Norte e Natal. (Lúcia, EMCP: 11)

No conjunto desses passos podemos perceber que a professora desenvolveu algumas lógicas. Inicialmente ela constata que o aluno não valoriza o que é próprio da cidade onde ele vive. Seria interessante perceber se a relação é realmente de pura desvalorização e o que leva o aluno a ter essa interpretação sobre a sua cidade.

Num segundo momento a professora relata realizar passeios. Isso significa que não há um procedimento histórico investigativo. O aluno não é conduzido por uma problemática do presente para investigar o seu lugar. Há na verdade uma preocupação apenas com o valor contemplativo. Esse tipo de procedimento adotado pela professora

pode formar no aluno um olhar de turista sobre o seu lugar, o que é bastante diferente do procedimento de um estudante.

Finalmente a professora mostra que os conteúdos de 5^a a 8^a série não trabalham com assuntos ligados ao local. Na visão da professora esse é um conteúdo para ser ministrado de 1^a a 4^a série. Por essa interpretação, a seleção dos conteúdos a serem ministrados para os alunos é efetuada por uma instância superior (por exemplo, o Mec / as secretarias de educação dos estados e dos municípios). Assim, o conteúdo estabelecido para cada série já está determinado não havendo espaço para reformulações.

A idéia de buscar diferenças entre tempos e espaços a partir o cotidiano do aluno não pode ser concretizada dentro de uma concepção curricular conteudista.

(b) Relações diferentes com as identidades: por um lado, o olhar do aluno pobre da escola pública de periferia e, por outro, a visão do aluno classe média da escola privada

Ao discutir a relação de identidade entre o aluno e o seu lugar de vivência o professor aponta para a diferenciação entre os olhares de alunos de diferentes bairros. A identidade do aluno com o bairro é aspecto inovador nessa entrevista. Nas outras cidades não existe a tentativa de estabelecer uma relação de identidade entre o aluno e o bairro.

Em razão da importância de como a relação entre alunos e bairro foi abordada pelo professor, resolvemos subdividir o depoimento para melhor explicitá-lo.

i. Inicialmente o professor mostra a dificuldade que possui de trabalhar com temáticas ligadas ao local, em virtude do seu aluno não valorizar o lugar onde mora. Ao falar no lugar do aluno é explicitado o bairro como local, como espaço de vivência. Em geral, os depoimentos se referem apenas à cidade como local.

"Aqui-acolá" a gente coloca nessas questões de História local, mas ainda é muito difícil para apresentar um conteúdo desse tipo. O aluno, em geral, é muito disperso e não dá muita importância ao bairro em que ele mora, nem às suas especificidades. Do mesmo modo, o aluno não se interessa muito

pelos problemas de sua cidade. Por tudo isso é muito difícil a gente discutir essa questão. (Ailton, ICC, entrevista individual: 3)

ii. A partir da constatação de que há uma dificuldade em trabalhar com o local, o professor estabelece – com base em sua experiência profissional – uma diferenciação existente entre os alunos de escolas públicas de periferia e de escolas privadas de bairros de classe média baixa. Para o docente o aluno da periferia se identifica fortemente com o seu bairro e busca, constantemente, discutir alternativas para a melhoria de sua vida. Já o aluno da escola privada de classe média baixa busca identificações diferentes e termina por rejeitar o seu bairro.

[...] Não sei, eu ensinei onze anos numa escola de periferia, no bairro de Cidade Nova, que é um lugar onde moram pessoas muito pobres. Lá a gente tinha mais possibilidade de colocar os problemas do bairro. Nós conseguimos articular algumas lutas em torno de questões importantes como o posto de saúde. Essa discussão das formas de luta eram realizadas a partir da sala-de-aula. Era a escola que levava as discussões para a comunidade. (Ailton, ICC, Entrevista individual: 3)

iii. O diagnóstico da escola privada em um bairro popular é apresentado pelo professor nos seguintes termos:

Numa escola privada, como esta que estamos, o perfil é bem diferente. Aqui a escola atende a uma clientela de classe média baixa e os alunos dela provenientes não dão importância aos problemas do seu bairro, porque em geral eles procuram exatamente não se identificar com o lugar em que moram. Eu tenho a impressão, no meu contato com alguns alunos, de que eles moram aqui mas gostariam de morar em outro lugar. Já os alunos da Cidade Nova pareciam mais conscientes do lugar que viviam e procuravam sempre melhorias para eles. (Ailton, ICC, entrevista individual: 3)

iiii. Sintetizando a diferença existente de um bairro para outro, que permite ao aluno identificar-se de forma diferenciada com seus bairros o professor afirma:

A Cidade da Esperança tem problemas bem diferentes da Cidade Nova, isso é verdade. Mas os alunos daqui não se interessam em enxergar os problemas que existem. [...] A verdade é que o aluno da Cidade da Esperança não se identifica com o bairro onde ele mora. Aqui o aluno não gosta muito de dizer que mora na Cidade da Esperança. Para ele a Cidade da Esperança é subúrbio e por isso ele sente dificuldade de dizer que é do bairro. Ora, a partir disso que eu estou lhe dizendo, você pode perceber como é difícil trabalhar com esses alunos sobre as questões do bairro. (Ailton, entrevista individual, ICC: 3)

iiiii. Postas as considerações anteriores o docente justifica as razões por não trabalhar com o local – entendido como o bairro – na sua escola.

Eu acho que essa questão do bairro é uma temática interessante. Contudo, eu penso que ela não pode ficar restrita à sala de aula, isso é uma questão que envolve outros agentes. Isso exige um trabalho dentro da casa do aluno, os pais e os agentes comunitários precisam se envolver. Essa é uma discussão que envolve todo mundo dentro de uma comunidade. Para o professor de História fazer sozinho esse trabalho é muito difícil (Ailton, ICC, entrevista individual: 3)

Em razão dessa interpretação podemos verificar o desejo do professor em trabalhar com o bairro, mas ao mesmo tempo precisamos de outros trabalhos que busquem compreender se realmente existe, por um lado, a identificação do aluno da periferia com o seu bairro e, por outro, se há a rejeição dos alunos de escola privada de bairro popular com o seu lugar de moradia. Nos dois casos percebemos relações interessantes a serem discutidas pelo ensino de História.

(c) A identidade perdida

Um aspecto inovador apontado em Natal foi a percepção de um docente – de escola privada com uma clientela de “classe média alta” – de que o seu aluno mora em Natal, mas não se sente pertencente à cidade. Os padrões consumistas e a preocupação com a segurança faz com que o aluno viva em espaços fechados e se imaginado em lugares onde possa consumir.

[...] Eu acho que a noção de globo tirou do indivíduo a noção de bairro. O menino hoje mora em Ponta Negra e se veste como quem mora em Miami. Na verdade esses meninos não moram em Natal. Eles moram dentro de um condomínio, dentro de uma casa, dentro de um carro, dentro de um circo da folia e dentro de um shopping. Esse é o universo deles.

O universo que os meninos circulam hoje, pelo menos o nosso aluno, é um universo no qual inexiste um bairro ou uma cidade para viver. Os meninos jogam-se dentro de um shopping, e perdem a mínima noção do lugar do mundo em que se encontram. Parece que tudo no mundo tornou-se igual, a diferença está apenas nos vidros e nas dimensões das vitrines.

Então, o garoto hoje não tem a menor noção do que significa morar em Natal, morar no Nordeste. Essa noção de região foi completamente perdida, isso não existe mais. Na verdade, eu repito, o garoto não mora em Natal, mora no condomínio, que fica em Candelária ou em Ponta Negra⁹¹ e zomba com quem mora nas Quintas, nos Guarapes, na Cidade Nova. Em suma, esses garotos não moram numa cidade, em primeiro lugar, porque não circulam na cidade. Eles não têm a noção de que essa cidade poderia ter uma identidade. (Eris, IMA: 31).

⁹¹ Candelária e Ponta Negra são bairros habitados, sobretudo, por pessoas de “classe média” e de alto poder aquisitivo. Quintas, Guarapes e Cidade Nova são bairros populares.

Pelo exposto percebemos que essa identidade do aluno com o seu lugar é vista como algo inexistente. Para ratificar sua visão o professor narra uma atividade que desenvolveu com os seus alunos. Nela fica nítido como o aluno não conhece – nem se identifica – com o lugar onde vive.

Nós já fizemos um trabalho aqui, há um tempão, de mandar o menino fazer o percurso de sua casa até a escola e ele teve muita dificuldade de fazê-lo porque ele desconhecia o caminho. O garoto aqui da escola não consegue olhar além do vidro do carro dele. Eles só conseguem enxergar o que está dentro do carro, como os bancos e o som.

Posso afirmar que a vida do garoto hoje é extratificada. Ele perdeu essa noção de sentimento nativista. Ele mora em Natal, mas tem cabeça em Miami. (Eris, IMA, 31)

(d) A identidade da submissão

Um aspecto interessante, abordado nos depoimentos, se refere à informação de um professor – que atua em uma escola pública de região central – sobre o fato de seus alunos oriundos de bairros populares se sentirem submissos. A idéia é de que, por morarem nesses bairros, são inferiores.

Eu acho interessante aqui no Brasil a gente viver criticando a dominação dos países desenvolvidos sobre as nações subdesenvolvidas. A gente fala, destacadamente, da dominação dos Estados Unidos.

As nossas queixas de subdesenvolvido são constantes. Entretanto, eu acho que se o Brasil fosse desenvolvido faria a mesma coisa, estaria, no mínimo, explorando a África com unhas e dentes.

Eu penso assim porque se analisarmos o quadro nacional veremos uma dominação interna. No Brasil o grande eixo centralizador Rio/São Paulo comanda toda a economia nacional. O restante do país – como é o caso do Nordeste – fica completamente abandonado. Se chegarmos especificamente ao Rio Grande do Norte e a Natal é que a situação é ainda pior.

Infelizmente, essa situação de inferioridade é transmitida para os diversos setores da sociedade que terminam fazendo essa mesma situação de dominação. Digo isso porque os alunos que moram nos bairros periféricos de Natal só querem estudar nas escolas centrais da cidade.

Se você entrar numa sala de aula da periferia você encontrará espaços vazios. Se entrar numa escola do centro encontrará os alunos da periferia e do interior do estado. Digo isso com base na minha experiência aqui no Atheneu. Nossos alunos moram, na grande maioria dos casos, em Mãe Luíza ou na Zona Norte.

Agora o interessante é o caráter submisso que a gente encontra nesse aluno. Ele vem estudar aqui, mas não se sente a vontade e termina fazendo tudo que a gente manda sem questionar. Quando a gente diz você vai fazer tal trabalho, ele corre e faz; quando manda copiar alguma coisa, ele copia logo; quando manda tirar xerox, ele vai na mesma hora. (Vagner, CEA: 54)

Essa submissão dos alunos de bairro popular é explicada por outro professor como um problema psicológico.

Eu acho que o problema do aluno do morro de Mãe Luíza, que se sente submisso na escola do centro da cidade, é um problema psicológico. Como a escola não dispõe de um psicólogo (porque aqui em Natal nenhuma escola tem nos seus quadros esse profissional), o problema dificilmente será resolvido. O psicólogo deveria atender determinados alunos que apresentassem problemas de comportamentos, como o caso da submissão que a gente está relatando agora. (Reinaldo, CEA: 55)

Nas duas interpretações, percebe-se nitidamente que não há uma preocupação em trabalhar, com os alunos, a partir da constatação desse sentimento de submissão gerado pelo lugar de moradia. O problema é remetido para outras esferas – do psicológico – quando na verdade poderia ser objeto de trabalho da própria disciplina de História.

(e) A identidade do aluno com o poder

Uma professora ao descrever uma atividade realizada com seus alunos demonstra que, em geral, seus alunos têm uma forte identificação com a história dos vencedores e nunca se identificam com os perdedores. Isso – em sua interpretação – mostra o desejo de poder que o aluno já possui.

[...] Recentemente a gente questionou a respeito das revoltas que aconteceram durante o Período Regencial. Eu lancei a seguinte questão: se você vivesse na época e tivesse que participar de uma dessas revoltas que aconteceram com qual delas você se identificaria? Qual a causa dessa identificação?

Os alunos responderam coisas bem interessantes. Por exemplo, lembro de um aluno que disse: “Eu ia me identificar por certo com a Farroupilha, porque foi um movimento de ricos fazendeiros e como eu queria ser rico, estaria ligado a essa revolta”. Eu achei ótima essa resposta, primeiro pela idéia se identificar pela riqueza depois por se identificar com um movimento gaúcho. Me parece que a escolha do aluno está muito relacionada à causa vitoriosa e de uma classe com poderes econômicos.

Eu tive também outras respostas interessantes. Lembro de um aluno que disse: “Ah, professora, eu não vou escolher a Balaiada porque eu não queria morrer. Como é que eu ira participar de movimento para perder?” Um outro aluno disse: “Eu quero mais é ser da Farroupilha para ter sobrevivido e conseguido os objetivos”.

Então, a gente trabalha na perspectiva de que os alunos consigam se identificar com alguma causa. Eu penso que isso é importante porque permite ao aluno dar significado ao conteúdo histórico. É a questão do significado da História. Isso nos leva a descobrir o próprio conteúdo da disciplina para nós professores.

Atividades como essa nos levam a questionamentos, tais como: Eu estou trabalhando para quê? Eu quero chegar a alguma coisa? Eu espero que o

aluno consiga determinados objetivos e se ele não conseguir? Eu sou responsável por isso?

Eu não sou a única pessoa na história e nem vou resolver o problema do ensino. Contudo, eu tenho uma preocupação no meu conteúdo, não de resgatar o sentimento nativista, mas enfatizar a questão da cultura. É por isso que é importante que o aluno conheça melhor a história do seu lugar. (Elizama, IMA: 32-33)

No conjunto de depoimentos de Natal foi possível evidenciar interpretações e propostas inovadoras para que se possa trabalhar com o ensino de História.

2. Como os professores trabalham o ensino de História local em suas cidades

2.1 História local em Mossoró

Encontramos professores preocupados com a ausência de estudos, na área do ensino de História, sobre a realidade do aluno. Contudo, esses professores não sabem como conciliar esses estudos locais com o conteúdo que o aluno precisa estudar de 5^a a 8^a série. É notável o desejo do professor em procurar alternativas, em diagnosticar problemas. Falta, entretanto, ferramentas que lhe possibilitem avançar buscando soluções.

Na verdade o ensino de história não tem uma preocupação com a realidade social vivida pelo aluno. Por exemplo, aqui em Mossoró nós temos favelas, hotel cinco estrelas e grandes mansões no bairro Nova Bethânia. A disciplina de História poderia discutir essa realidade, mas não faz.

Se a gente em História tivesse um trabalho que mostrasse as diferenças sociais, o nosso aluno não teria aquele sonho de ir aos Estados Unidos para conhecer a Disney e outras bobagens.

Agora a gente tem um conteúdo estabelecido para ministrar e não pode ficar trabalhando com outras informações. Não sei como trabalhar com a História de Mossoró, no currículo não tem espaço. (Rejane: CEG: 19)

Em geral, os professores não conseguem associar diferentes tempos e espaços na disciplina de História. Nesse sentido, o professor percebe que a história local é um conteúdo importante, todavia, só poderá ser trabalhada de forma paralela ao conteúdo. O paralelismo proposto não é uma ação planejada, é uma atividade eventual que pode surgir ao longo do ano letivo. O sentimento de cumprir o conteúdo preestabelecido é muito forte. Percebe-se nitidamente que o professor não selecionou seus conteúdos de ensino; outra instância já determinou os conteúdos a serem trabalhados.

De 5^a a 8^a série não existe um momento específico para a gente trabalhar essas questões sobre Mossoró e sobre o Rio Grande do Norte. Tais questões são sempre trabalhadas como coisas paralelas ao conteúdo. (Dário, CDSL: 43)

Na verdade quando eu estou na classe dando algum assunto que me permite que se fale em Mossoró e Rio Grande do Norte eu falo. Mas isso a gente faz sem um planejamento. (Celúbia, EMJB: 27)

Eu também sempre procuro trazer alguma coisa do que eu sei sobre a cidade para as minhas aulas de História. Por exemplo, se eu estou dando aula sobre o Cangaço aproveito e falo sobre a tentativa de Lampião invadir Mossoró. Enfim, sempre que aparece alguma coisa no meio do meu

conteúdo que permite eu falar de Mossoró e do Rio Grande do Norte, eu falo. Agora eu não planejo minhas aulas pensando em falar sobre Mossoró e Rio Grande do Norte, porque não é esse o conteúdo para ser trabalhado de 5^a a 8^a série. (Zé Roberto, EMJB: 27)

De 5^a a 8^a série o conteúdo trabalhado é História Geral e do Brasil, de vez em quando, quando o conteúdo permite, é que a gente fala alguma coisa sobre o Rio Grande do Norte e sobre Mossoró, mas sempre muito resumida. (Francisca, EERG: 17)

É interessante como os professores justificam a adoção do conteúdo de 5^a a 8^a série. Para eles a História nesse nível de ensino tem um objetivo claro: ensinar História Geral e História do Brasil. A idéia de comparar espaços e temporalidades, presentes nas propostas curriculares a partir dos anos 1990, não foi incorporada. As temáticas locais não são objeto de estudo.

Essas questões locais não são objetivos do ensino de História de 5^a a 8^a série. Quando nós fazemos alguma coisa é sempre de forma paralela ao conteúdo. (Almir, CDSL: 43)

De 5^a a 8^a série só se estuda História Geral e História do Brasil. (Sônia, EMJB: 26)

Não existe nada sobre Rio Grande do Norte e Mossoró no nosso conteúdo. Isso é correto porque de 5^a a 8^a série o aluno deve estudar Geral e Brasil. (Terezinha, EMJB: 26)

Uma professora deixa evidente que só trabalha o que está no livro. Isso demonstra que a autonomia profissional cede lugar ao prescrito pelo livro.

A gente nem trabalha nada da nossa cidade, nem do Rio Grande do Norte. A gente só trabalha o que vem no livro e acabou-se. História no livro é só Geral e Brasil. (Sônia, EMJB: 26)

Em geral, os professores pensam as temáticas locais como conteúdos a serem ministrados em determinada série. A visão predominante é a de que cada nível de ensino trabalha especificamente com a história de determinado espaço em um tempo linear. A História da cidade e a História do estado são conteúdos para serem vistos apenas nas primeiras séries do ensino fundamental.

Mossoró e Rio Grande do Norte são conteúdos estudados, respectivamente, na 2^a e na 3^a série do 1^o grau. Depois da quinta série não existe nenhuma programação para o aluno estudar Mossoró e Rio Grande do Norte. (José Roberto: EERG: 26)

Por pensarem que o estado e a cidade são conteúdos próprios da 3^a e da 4^a série do ensino fundamental, muitos professores deixam claro que não inserem discussões sobre o local em suas propostas de trabalho para o nível de ensino de 5^a a 8^a série.

Eu nunca coloquei nada sobre Mossoró e Rio Grande do Norte nas minhas aulas. Acho que o programa de 5^a a 8^a série não tem um conteúdo que dê para a gente inserir a cidade e o estado. (Sônia, EMJB: 27)

O pensamento predominante é o de que só se deve estudar Mossoró e Rio Grande do Norte até a 4^a série, depois os conteúdos serão outros.

Os alunos estudam Mossoró e Rio Grande do Norte na 4^a série do primário, na disciplina de Estudos Sociais, que é uma disciplina que emenda a História e a Geografia do Rio Grande do Norte. E dentro do conteúdo Rio Grande do Norte se estuda a História de Mossoró. (Delva, EERG: 16)

Existem professores que não percebem as possibilidades de trabalhar com temáticas relacionadas ao local de 5^a a 8^a série. Todavia, outros professores, mesmo afirmando que não trabalham com esse conteúdo, demonstram que gostariam de trabalhar o RN e Mossoró.

A partir da 5^a série passa-se a estudar assuntos bem diferentes em História. A partir da 5^a série a gente só estuda História do Brasil e História Geral. Aí não dá mais para se vê nem a história do Rio Grande do Norte, nem a de Mossoró. Era até bom que, mesmo depois da quinta série, a gente trabalhasse com História do Rio Grande do Norte e de Mossoró. (Delva, EERG:16)

Assim como em Natal e Caicó, em Mossoró também existem professores que se preocupam com o aprendizado do aluno sobre as temáticas locais. Entretanto, essa preocupação não busca estabelecer comparações com outros espaços ou tornar o aluno consciente de que a cidadania começa nos espaços mais próximos. A tônica dominante é o aluno aprender para responder a questões sobre o lugar quando for perguntado. Assim como nas outras cidades investigadas, os professores usam o Programa Silvio Santos como uma referência de local onde pessoas são convocadas a responder perguntas sobre a sua cidade. O depoimento abaixo mostra a indignação da professora com pessoas que não têm condições de responder perguntas sobre o lugar onde vive.

Eu vejo no programa de Silvio Santos uma coisa incrível. Silvio, às vezes, faz tanta pergunta às pessoas sobre a própria cidade onde elas moram e elas não sabem de nada. Como é que um entrevistado não sabe dizer nada sobre a sua cidade? Acho isso feio, porque se você mora na cidade tem que saber alguma coisa sobre ela. Tem gente que não sabe nem a população da cidade que mora.

Acho que a história da cidade deve ser explicada para os alunos, mas não sei em que série e em substituição a que conteúdo. (Delva: EERG: 18)

A professora expressa o desejo de trabalhar com informações sobre a cidade do aluno, mas acha que isso só será possível se algum conteúdo estabelecido para o nível de 5^a a 8^a série for excluído. Notamos nessa observação a tendência de professores perceberem os conteúdos como prescrições cristalizadas para diferentes níveis de ensino. Todavia, encontramos também dois novos problemas que dificultam o trabalho com temáticas locais: a falta de uma formação intelectual do professor para discutir questões ligadas ao estado e ao município e a ausência de uma bibliografia de fácil acesso ao professor. Ao que tudo indica os cursos de formação para professores de História nas universidades do estado não se preocupam em formar um professor com conhecimento sobre a história local. Os depoimentos abaixo se referem ao caso mossoroense, mas outros depoimentos semelhantes foram colhidos em Natal e Caicó.

Agora eu vou dizer uma coisa divertida: terminei faculdade de História e nunca estudei nada sobre a história da minha cidade. (Terezinha, EMJB: 26)

Um ponto importante a ser lembrado é que praticamente a gente não estudou na faculdade quase nada de História do Rio Grande do Norte. A gente também não conhece nem as fontes para estudar sobre o assunto. Eu mesma tenho pouquíssimas fontes para estudar a história do Rio Grande do Norte. Só tenho um livro sobre o assunto, é aquele “Estudos Sociais do Rio Grande do Norte”. Ele é um bom livro, fala sobre a economia do estado, mas é muito pouco para a gente dar aulas. Aqui na Escola tem um livro desses, mas a gente não usa. (Francisca, EERG: 17)

Sintetizando esse tópico podemos afirmar que três questões, na percepção dos professores, inviabilizam o trabalho com as temáticas locais de 5^a a 8^a série: os conteúdos de História Geral e História do Brasil que já estão predeterminados para o nível de ensino, a falta de formação teórica do professor e, finalmente, a ausência de uma bibliografia de fácil acesso.

1.3. História local em Caicó

Os professores investigados afirmaram trabalhar, sempre que possível, demonstrando aos alunos as diferenças existentes no Brasil de uma região para outra. Todavia, deixam evidente a maneira assistemática, sem nenhum planejamento, como desenvolvem esse trabalho.

Nos depoimentos colhidos percebe-se que os professores justificam o caráter assistemático de um trabalho com diversidades regionais devido à ausência de um conteúdo prescritivo sobre o tema. A afirmação generalizada era a de que pelo fato de os conteúdos de História de 5^a a 8^a série não conterem diversidades regionais, esse assunto não é contemplado a não ser esporadicamente.

No conteúdo de História de 5^a a 8^a série não está previsto o estudo das diferenças existentes entre as regiões. Só trabalho com as diferenças regionais quando surge um momento próprio. Sempre que surge esse momento eu aproveito. (Neuma, CEJA: 41)

O trabalho que os professores dizem realizar sobre a diversidade regional, na verdade trata-se de comparações eventuais realizadas durante as aulas entre a região Nordeste – na grande maioria das vezes vista como uma homogeneidade – e a região Sudeste – destacadamente Rio de Janeiro e São Paulo, vista igualmente como homogênea.

Em geral constatamos que os professores trabalham com a idéia da diversidade procurando mostrar que o Nordeste é discriminado pelo Sudeste. Todavia, mostram também que na verdade o Nordeste é bem melhor do que o Sudeste em muitas coisas. O trabalho com a diversidade não estimula o respeito à diferença, ao contrário reforça um sentimento de disputa regional procurando enaltecer a população do Nordeste – tradicionalmente inferiorizada – e denegrir a imagem do povo do Sudeste – quase sempre enaltecido. Alguns pensamentos dos depoentes retratam bem esse sentimento de disputa. Nos relatos apresentados foi possível perceber concretamente como os professores trabalham a diversidade. Apresentamos a seguir cinco trabalhos realizados com alunos, relatados pelos professores, que nos dão a idéia de como a diversidade é trabalhada:

(a) O nordestino respeita as outras regiões, mas não recebe o respeito recíproco.

Vários professores informaram que procuram mostrar aos seus alunos que o Nordeste valoriza demais as outras regiões sem receber o mesmo tratamento em troca. Esse é o caso do depoimento a seguir:

Outro dia a gente estava comentando na sala de aula as diferenças regionais. Eu procurava mostrar aos alunos que nós respeitamos o pessoal das outras regiões, mas muitos deles não nos respeitam. Na oportunidade eu citei até um exemplo. Disse: se chegar um carioca aqui e falar em abóbora, todos nós saberemos o que é uma abóbora. Mas se a gente chegar no Rio de Janeiro e chamar jerimum, o comportamento deles será completamente diferente. O fato de a gente chamar jerimum vai servir para que eles, por muito tempo, fiquem mangando da nossa forma de falar. Acho isso uma ignorância enorme. (Neuma, CEJA: 41)

(b) Muitos paulistas e cariocas não sabem o nome das capitais do Nordeste, isso não acontece com o nordestino, que sabe o nome das capitais brasileiras. O nordestino é visto como ignorante, mas ignorante são os paulistas e os cariocas.

Os professores reclamam o fato de a região Nordeste não ser reconhecida pelos cariocas e paulistas. Isso acontece, segundo os depoentes, porque a população do Sudeste não sabe nem ao menos o nome das capitais brasileiras. Esse sentimento de não reconhecimento do nordestino por cariocas e paulistas, o professor, em geral, procura compensar afirmando a ignorância da população do Sudeste.

Eu mostro para meus alunos que muita gente do Rio e de São Paulo é completamente ignorante. Por exemplo, se você perguntar o nome de uma capital nordestina, poucos irão responder. Agora a gente aqui sabe exatamente o nome das capitais brasileiras. Parece que a ignorância não é nossa, mas sim deles. (Neuma, CEJA: 41)

Observe-se que a idéia de diversidade apresentada pela professora está sempre associada ao desejo de mostrar ao aluno que o Nordeste é igual aos outros estados. Existe uma grande preocupação em inverter a inferioridade nordestina, justificando-se para isso que em São Paulo e no Rio de Janeiro há muita gente ignorante. Não encontramos uma preocupação em trabalhar com diferenças, mas sim em justificar a inferioridade.

A idéia de que as pessoas de outros estados são desinformadas é um procedimento habitual entre os entrevistados. Não existe a idéia de respeito às diversidades, mas sim

de disputa entre os que têm ou não o conhecimento de determinadas informações isoladas. O diálogo a seguir relata essa discussão:

Gostaria de pedir licença para contar uma história.

Tem um programa, que os meus meninos gostam muito de assistir, apresentado pela “CNT”, que parece um videogame. Você liga para o programa e participa do jogo.

Nessa semana um menino de Campina Grande ligou para o programa como o objetivo de jogar. Quando a apresentadora soube que o menino era de Campina Grande, disse: Campina Grande fica no Mato Grosso, boa noite para todo o estado de Mato Grosso. Nessa hora uma pessoa da produção do programa deve ter mostrado a besteira que ela tinha dito. O certo é que, na volta dos comerciais, ela pediu desculpas e disse que Campina Grande ficava no estado da Paraíba. (Fátima, CEJA: 41)

É, mas nesse caso a gente pode até dispensar, porque não se pode querer que uma pessoa conheça todas as cidades do interior do país. Agora qualquer pessoa pode conhecer, pelo menos, as capitais brasileiras. (Neuma, CEJA: 41)

Mas um apresentador de televisão tem por obrigação saber de que estado as pessoas são. (Fátima, CEJA: 41)

(c) O Nordeste é retratado como lugar de pobreza, ignorância e alienação

O reconhecimento da diferença entre os estados é unânime. Todavia, os professores procuram mostrar a seus alunos que o Sudeste apresenta idéias erradas sobre o Nordeste. Vejamos o depoimento:

Os estados não são tão semelhantes, porque existem as diferenças regionais. Agora, como nordestina, eu só discordo de uma coisa: a maneira como o Nordeste é mostrado para as outras regiões.

Nós somos mostrados para o mundo, em geral, e para as outras regiões brasileiras, em particular, como uma região onde só há pobreza e seca. A idéia que as pessoas têm lá fora é de que nós somos pessoas que não entendemos nada, que não temos nenhum conhecimento, que não sabemos questionar nada. Talvez seja até um reflexo dos resultados eleitorais. (Do Céu, CDS: 12)

A idéia presente é a de que os nordestinos são apresentados como miseráveis, como se todo o Sudeste tivesse uma visão única sobre tudo que é Nordeste.

(d) A televisão brasileira mostra o Nordeste como um lugar atrasado

Muitos professores afirmaram que a idéia de Nordeste atrasado em relação ao restante do Brasil é fruto da imagem do nordestino que é projetada pela televisão. Na verdade o Nordeste real, afirmam os professores, é bem diferente.

Essa visão de um Nordeste composto em sua maioria por um povo atrasado e sem cultura é o que é passado para as outras regiões. Os próprios meios de comunicação fazem isso. Se a gente for observar uma novela retratando o povo nordestino, pelo amor de Deus, o que vemos é povo ignorante, sem informação sobre nada.

Nós sabemos que aquilo que é mostrado pela televisão não funciona daquele jeito, mas é dessa maneira errada que o Nordeste é apresentado. (Vanuzia, CDS: 12)

Quando uma novela ou um filme vai mostrar a realidade nordestina, o que a gente vê é um sotaque acentuado demais. Com aquela maneira de falar eu não sei o que eles querem mostrar, porque aquilo não é sotaque nordestino. Eu penso que eles procuram ridicularizar a região, porque quando se conversa com um nordestino não se sente aquele sotaque tão puxado que a mídia apresenta. (Vanuzia, CDS: 13)

(e) O nordestino é sempre mostrado como alguém que fala errado e possui as piores taxas de desenvolvimento

A versão que as pessoas de outras regiões mostram do nordestino está sempre ligada à imagem de alguém que não sabe de nada. O nordestino é visto sempre falando errado e com as piores taxas de desenvolvimento. Veja o alarde que é feito com o analfabetismo do Nordeste. (Do Céu, CDS: 13)

Pelos depoimentos reforça-se a idéia de que não existe trabalho algum, entre os entrevistados, no que se refere ao respeito pela diversidade. Na verdade o que vemos são temáticas isoladas que constataam a relação de superioridade com que o Sudeste trata o Nordeste, mas ao mesmo tempo procura-se inverter essa relação enaltecendo o Nordeste.

2.3. História local em Natal

Para os entrevistados da capital estudar conteúdos como Rio Grande do Norte e Natal de 5^a a 8^a série é extremamente difícil, visto existir um conteúdo prescrito para esse nível de ensino. Um professor, por exemplo, compara duas séries em que ele atua – 8^a e pré-vestibular – para mostrar que no ensino fundamental não consegue trabalhar com temáticas locais. Na 8^a série o conteúdo prescrito – não identificado por que instância – está restrito à História Geral. Observa-se mediante o exposto pelo professor que a disciplina de História na escola segue uma linearidade.

[...] Em relação ao Rio Grande do Norte e a Natal é muito difícil trabalhar esse conteúdo na 8^a série - que é a minha responsabilidade - porque os alunos estudam História Moderna e Contemporânea. Não dá para trabalhar com Rio Grande do Norte e Natal na 8^a série de jeito nenhum. (Ailton, ICC, entrevista individual, ICC: 3)

A justificativa para o conteúdo poder ser trabalhado no pré-vestibular está relacionado ao fato de que nessa série os alunos precisam ver todos os conteúdos de História. Para tanto o professor se preocupa com a história política do estado. A história de pessoas comuns – como aborda a Nova História e a história social e que estão presentes nas novas propostas curriculares brasileiras dos anos 1990 – não é motivo de preocupação.

No 3^o ano do 2^o grau – que aqui na escola é pré-vestibular – já é mais fácil, porque a gente precisa revisar todos os conteúdos que estão no vestibular. Eu estou aqui na escola há três anos e desde que cheguei eu tenho insistido na parte de História do Rio Grande do Norte, na discussão sobre a questão política do estado.

Por exemplo, eu acho que a gente precisa estudar a história do movimento sindical de Macau. É uma coisa perto da gente, é uma história extraordinária, a gente não trabalha na escola e muitos dos nossos professores também não conhecem. (Ailton, ICC, entrevista individual, ICC: 3-4)

O professor percebe que estudar a história do Rio Grande do Norte é importante e necessário, mas ao mesmo tempo critica a universidade – no caso a UFRN, sua instituição formadora, por não priorizar informações sobre o estado. Além disso o professor ainda percebe a ausência de pesquisas, livros didáticos e material de consulta. Observe-se que não há uma preocupação em construir informações a partir do vivido pelo aluno, o desejo de repassar o conhecimento produzido na academia. Obviamente não estamos defendendo que o conhecimento acadêmico seja secundarizado, ao contrário, é importante que os cursos de formação de professores estimulem um tipo de

saber que permita ao docente, na rede de ensino médio e fundamental, buscar alternativas para construir suas aulas. Todavia, devem esses docentes estar preparados para estimular os trabalhos que levem o aluno a produzir inovações e a estabelecer relações entre o espaço e o tempo.

Uma coisa que eu percebo é que a Universidade não tem muita preocupação com a história do nosso estado. Há muita dificuldade para trabalhar a história do estado porque há uma ausência de pesquisas e materiais, tanto didáticos como de consulta para o professor sobre isso. Contudo, na medida do possível eu estou colocando esse conteúdo para os meus alunos do 3º ano, aí fica mais fácil de trabalhar porque é um aluno adolescente que encara a perspectiva da Universidade e do trabalho. (Ailton, entrevista individual, ICC: 3-4)

No depoimento a seguir o professor demonstra que Rio Grande do Norte não é conteúdo de 5ª a 8ª série, mas evidencia a importância de se estudar o tema. Porque na sua visão as pessoas não conhecem as informações mais simples sobre o lugar. Todavia, não há nenhuma indicação de como esse estado poderia ser trabalhado na disciplina, tendo em vista que não se trata de um conteúdo previsto para o nível de 5ª a 8ª série. Ao mesmo tempo há uma crítica aos conteúdos da disciplina ministrada pela universidade.

O fato de não estudarmos nosso estado e nossa cidade provoca situações desagradáveis. Eu conheço pessoas, nascidas e criadas aqui em Natal, que já passaram vergonha com visitantes de outras regiões – e até de outros países. Os visitantes quando chegam querem conhecer o lugar e, naturalmente, procuram saber coisas de nossa história.

Aqui mesmo na universidade eu vi que professores tinham pouco material para os alunos sobre o assunto, o que nos mostravam era aquela coisa reduzida. Quer dizer, a pessoa sai da UFRN com um conhecimento muito superficial da História do Rio Grande do Norte.

Eu pelo menos paguei História do Rio Grande do Norte I e II, mas achei o assunto muito restrito. Precisamos dar mais ênfase à História do Rio Grande do Norte e do Nordeste. O nosso conhecimento sobre esse assunto é muito pouco. (Francinildo, entrevista individual, EEUPCN: 4)

Pelo exposto, os professores afirmam que o primeiro grande problema para trabalhar com conteúdos de História do Rio Grande do Norte, se refere a ausência de uma formação mais sólida em relação à disciplina. Todavia, não podemos deixar de evidenciar que o professor pode ter autonomia para buscar fontes de estudos sobre qualquer temática. Se a universidade tivesse por meta dotar o futuro profissional de procedimentos investigativos, ele certamente buscaria suas próprias respostas sem necessidade de uma disciplina específica para esse aprendizado.

3. Os conteúdos de História local, de História do Rio Grande do Norte e a globalização

3.1. Os conteúdos ministrados em Mossoró

A mundialização do planeta tem favorecido a homogeneização do modo de vida de diferentes países. Todavia, ao mesmo tempo, os povos têm buscado afirmar suas particularidades. A disciplina de História pode favorecer para que o aluno diferencie o seu tempo/espaço de outros tempos/espacos. Os professores entrevistados, contudo, se referem à globalização como um conteúdo e não como um processo. Assim sendo, preferem afirmar que a globalização não está na cidade.

Acho até que a globalização possa ter chegado para a história, mas para nós professores de Mossoró isso ainda não chegou. (Francisca, EERG: 14)

Outra professora deixa evidente que não entende muito bem o que seja globalização.

É verdade, a globalização ainda não atingiu o nosso conhecimento. (Delva, EERG: 14)

A idéia dos conteúdos prescritos também está presente quando se refere à globalização. Não existe o pensamento de que as transformações sociais podem afetar na forma de trabalho com a disciplina. Quando se refere à globalização imagina-se apenas mais um conteúdo e não a concepção de ensino que é alterada.

Em História Antiga não houve mudança. A globalização não pode alterar os conteúdos já consolidados. Pode mudar apenas para os professores que estão dando História Contemporânea. (Vitória, CDSL: 33)

A idéia é de que a globalização não traz alterações no cotidiano do ensino de História, na medida em que é percebida apenas como um conteúdo a ser ministrado no final da Idade Contemporânea. A percepção de que as mudanças na sociedade afetam os objetivos da disciplina não é percebida. O interesse de todos é o de transmitir um conteúdo previamente estabelecido. A globalização será mais um desses conteúdos.

Eu acredito que para os alunos a globalização não trouxe nada de mudança.

A globalização é uma coisa atual e, assim sendo, só entra no conteúdo de História quando estão sendo dados os últimos dias da Idade Contemporânea. Eu, por exemplo, trabalho o assunto "globalização" apenas no final do ano letivo. E é uma pena, mas os assuntos que ficam para o final do ano são sempre prejudicados, é um conteúdo muito aperreado, muito corrido. Nesse período de final de ano o acúmulo de tarefas é imenso: é a feira de ciências; são as atividades de encerramento do ano letivo; são muitas provas e trabalhos para corrigir; são as aulas de

recuperação para planejar. Enfim, no final do ano não dá para a gente se aprofundar em nenhum assunto. Assim, eu trabalho a globalização dando apenas aquela pincelada.

Posso afirmar que a globalização representou apenas um conteúdo a mais a ser visto. Para o conjunto do ensino de História ela não trouxe nenhuma mudança. É isso que eu penso. (Dário, CDSL: 33)

A globalização como conteúdo é uma forma de trabalho recorrente por muitos dos entrevistados.

No caso da 6^a série, o que a globalização trouxe de mudanças para o ensino de História foi apenas o fato de ser um conteúdo a mais sido inserido no programa. Agora na 6^a série a gente tem um assunto novo: O Brasil no contexto da globalização.

Contudo, a gente também só entra nesse assunto no final do ano. Entretanto, é como Dário disse, se a gente tivesse mais espaço poderia até trabalhar mais com o assunto, mas o final do ano é o momento mais corrido e não dá para fazer quase nada. No quarto bimestre a gente tem que trabalhar a partir de 1930 até os dias atuais. É muita coisa par ser vista em dois meses.

Então, eu concordo com Dário que o que a globalização trouxe de mudança para o ensino de História foi apenas um aumento de conteúdo. A gente até gostaria de trabalhar um pouco mais com esse assunto, eu queria explicar melhor para os alunos o que está acontecendo no mundo, mas o tempo é tão curto que eu tenho que trabalhar de uma forma superficial. Eu também acho que, no geral, a globalização não trouxe mudanças para o ensino de História. (Josaneide, CDSL: 33)

Alguns professores não acreditam que a globalização possa alterar os conteúdos ministrados na disciplina de História. Observamos a idéia de que os fatos históricos só chegam à sala de aula após algum tempo do acontecimento. Nessa linha de pensamento duas constatações podem ser feitas a partir dos depoimentos: as transformações da sociedade não afetam o conteúdo da disciplina; temáticas que estão ocorrendo no dia-a-dia não podem se transformar em conteúdos a serem trabalhados pela disciplina de História.

Eu vejo que o processo da globalização está chegando, mas eu acredito que para ocorrer algum reflexo em sala de aula, na disciplina de História, é preciso ainda mais um pouco de tempo. Não é de uma hora para outra que um fato histórico mexe totalmente com as pessoas.

Eu penso que a discussão sobre a globalização ainda está em um nível um pouco alto. Nesse sentido, ainda demorará um pouco de tempo para que a globalização possa afetar a sala de aula. (Almir, CDSL: 33)

Há professores que preferem afirmar que globalização não é tema de História, mas sim de outras disciplinas.

Agora é importante dizer que a globalização é um assunto que o aluno pode ver em outras matérias, como Educação Moral e Geografia. Essas matérias também explicam como aconteceu esse processo e o que ele pode gerar. Eu acho daqui a uns dois ou três anos esse assunto vai começar a pipocar em outras matérias. (Vitória, CDSL: 33)

A certeza de que a globalização ainda chegará um dia a sala de aula é reforçada por um professor.

A gente percebe que a globalização ainda não está presente no ensino, mas eu tenho certeza de que ela vai chegar a sala de aula com muita força. (Dário, CDSL: 33)

Os professores investigados são unânimes em afirmar que não trabalham com a História do estado ou do município de 5^a a 8^a série. Pelas afirmações o conteúdo para esse nível de ensino já está devidamente prescrito: História Geral e História do Brasil.

Qualquer coisa que a gente trabalhe sobre a História Mossoró de 5^a a 8^a série está fora do conteúdo previsto. (Almir, CDSL: 41)

Em Mossoró o Colégio Diocesano adotou o sistema Positivo de ensino, que tem sede no Paraná. Todas as atividades da escola passam a seguir a programação do Positivo. O sistema Positivo estabelece o ensino de História Geral e do Brasil de 5^a a 8^a série. Os professores unânimes concordam em trabalhar com esses conteúdos sem nenhum questionamento. Todavia, chama a atenção o fato de um modelo educativo elaborado no Paraná ser aplicado na íntegra em escola do Rio Grande do Norte.

Veja, a apostila que nós trabalhamos – a do Positivo – não faz nenhuma previsão de estudo com temas locais. Eu concordo com essa proposta de trabalho. De 5^a a 8^a série os conteúdos para serem trabalhados em História dizem respeito apenas ao Brasil e ao mundo. A história local não é conteúdo de 5^a a 8^a série.

Além disso, a apostila é elaborada no Paraná para o Brasil. Assim sendo, não é possível uma apostila nacional estudar coisas específicas de cada lugar. (Vitória: CDSL: 42)

Pelos depoimentos apresentados é possível perceber que os professores não têm clareza da autonomia intelectual que a função exige. Percebemos nitidamente que o professor não seleciona conteúdos e metodologias de trabalho. O máximo que é feito pelos professores são trabalhos paralelos aos conteúdos prescritos.

A apostila "Positivo" não faz previsão de conteúdos de história local. Para a gente resguardar as nossas histórias se faz necessária a realização de trabalhos paralelos.

Por exemplo, o ano passado nós trabalhamos com a cultura nos diversos países do mundo. Para executar esse trabalho nós fizemos uma passeata

cultural, na qual os estados brasileiros e diversos países de todos os continentes, tinham alunos como representantes. Nós conseguimos fazer uma festa muito bonita. Os alunos que representavam estados ou países estavam tipicamente vestidos. Além disso o aluno comprava material e confeccionava a bandeira do estado ou país que ele representava. Essas bandeiras também foram usadas nos desfiles. Ficou um trabalho muito bonito. (Almir, CDSL: 42)

A sensação de que o professor espera os objetivos e conteúdos de ensino determinados por outras instâncias não é uma exclusividade do Diocesano que segue o método Positivo de ensino. Nas outras escolas o professor espera de forma idêntica uma determinação, que pode ser um programa da Secretaria da Educação ou o livro didático adotado pela escola.

3.2. Os conteúdos ministrados em Caicó

A argumentação usada pelos professores para que não se trabalhe temáticas relacionadas ao estado ou ao município está fundamentada na concepção de um conteúdo prescrito para cada série e para cada disciplina. Em Caicó, particularmente a questão foi abordada da seguinte maneira:

O currículo já define que História do Rio Grande do Norte e História de Caicó são assuntos para ser vistos na terceira e quarta séries do primário. Depois, no terceiro ano do segundo grau, é que História do Rio Grande do Norte volta a ser um conteúdo, mas é muito superficial.

[...] O conteúdo de 5ª a 8ª série e do 2º grau é todo voltado para história geral e história do Brasil. Não existe nenhuma série de 5ª a 8ª e no 2º grau que se estude Caicó e Rio Grande do Norte. Quando surge algum conteúdo que dá para falar em Rio Grande do Norte, a gente ainda procura relacionar, mas é sempre muito raro. (Fátima, CEJA: 33)

Em outra escola é reforçada a idéia de que não se trabalha com história local de 5ª a 8ª série.

Rio Grande do Norte e Caicó não são conteúdos de quinta a oitava série. Esse é um assunto do 1º grau menor e do 3º ano do 2º grau. Aqui na escola quem dá esse enfoque do Rio Grande do Norte é o padre Tércio, nas aulas de OSPB. (Vanúzia, CDS: 10)

A justificativa de trabalhar a História do Rio Grande do Norte dentro da disciplina de OSPB é justificada da seguinte forma.

A disciplina OSPB não está dentro do material programado pelo "Objetivo", que é o material de nossa referência. Mas o Padre resolveu permanecer com essa disciplina no currículo. Quando ele programa essa disciplina destina algumas aulas de fundamentação sobre a História do Rio Grande do Norte. Agora vale salientar que o aluno já viu isso, nas primeiras séries do 1º grau.

É claro que nas primeiras séries eles têm só aquela noção bem simples da história do seu município e da história do Rio Grande do Norte. Só quando chega ao 3º ano é que o padre dá essa fundamentação maior, aproveitando esse espaço que ele tem dentro de OSPB. (Vanúzia, CDS: 10)

A idéia de tentar, sem nenhum planejamento prévio, articular a história local com informações da História Geral ou do Brasil foi partilhada também por outros professores. O objetivo maior é sempre trabalhar com conteúdos prescritos, como a história local não está entre esses conteúdos, ela não é trabalhada.

Geralmente, a gente não faz uma programação para trabalhar com questões locais de 5ª a 8ª série. Até porque questão de história local não é conteúdo para ser trabalhado de 5ª a 8ª série. O que a gente faz é apenas

algumas pequenas referências a assuntos locais a medida que vamos dando os conteúdos. No dia-a-dia – diante do conteúdo que deve ser trabalhado e do material que a gente dispõe – no decorrer da aula a gente vai puxando a relação que existe entre determinados conteúdos e a questão local.

Por exemplo, quando estou falando sobre o período das oligarquias no Brasil e estou comentando, especificamente, sobre os Movimentos Sociais e o Cangaço naquele período. Então, eu aproveito este comentário e falo um pouco sobre a questão nordestina. Com o desenrolar da aula e com a própria participação do aluno, você tem condições de ir mais a fundo. (Maria do Céu, CDS: 9)

No dia-a-dia, às vezes, a gente está dando um conteúdo e encontra alguma coisa que se relaciona com Caicó e com o Rio Grande do Norte. Essas oportunidades eu sempre aproveito. (Neuma, CEJA: 33)

A pequena carga horária destinada à disciplina de História é apresentada como uma dificuldade para que não se trabalhe com temas relacionados à cidade e ao estado.

Em História, nosso tempo em sala de aula é curto. Eu sempre digo que sofremos uma discriminação em relação ao número de aulas que nos é destinado. Por exemplo, no 3º ano do 2º grau nos são destinadas apenas duas aulas semanais de história. Se a gente for observar verá que é muito pouco tempo para o que precisamos fazer.

Com duas aulas semanais durante um ano letivo a gente precisa trabalhar com todos os conteúdos de História do Brasil e de História Geral. Essa tarefa para nós professores é muito ingrata, porque a gente tem que se desdobrar para ministrar aquilo que está previsto. A gente precisa passar, pelo menos, grande parte do que está determinado.

Bom, diante dessa dificuldade de tempo, o conteúdo sobre o Rio Grande do Norte, sempre é trabalhado superficialmente. No 3º ano, quem ensina essa parte da História do Rio Grande do Norte é o próprio padre Tércio, nas aulas de OSPB. (Maria do Céu, CDS: 10)

Recolhemos depoimentos de professores que consideram importante o estudo da História da cidade. Para demonstrar a necessidade de estudo de temáticas locais, alguns depoentes recorrem a exemplo de outros lugares que, segundo eles, já desenvolvem um trabalho semelhante. Percebe-se a visão de que, por um lado, os conteúdos relacionados a temáticas locais precisam ser determinados por instâncias superiores do poder executivo; por outro tudo indica que o problema de não se estudar a história local diz respeito a Caicó, mas outros lugares já desenvolvem estudos nesse sentido.

Li no “Diário de Natal” que agora vai ser obrigatório nos currículo das escolas do município de Natal o ensino de História do RN e de história de Natal. O jornal dizia que era um decreto da prefeita de Natal, Vilma de Faria, e valia apenas para Natal. (Jailma, CEJA: 33)

No depoimento acima a professora se refere à cidade de Natal como um lugar que está obrigando o estudo da história do Rio Grande do Norte e da cidade. Contudo, outra professora, na mesma escola, critica as provas de História para o vestibular da UFRN – cujo campus central fica localizado em Natal e Caicó possui um Núcleo Avançado. Para a professora a prova de História da UFRN não exige nenhum conteúdo de Rio Grande do Norte⁹² e isso faz com que as escolas não se preocupem em trabalhar com a questão.

Este ano apareceu em todo o Rio Grande do Norte, uma série de críticas muito fortes em relação ao vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Tudo aconteceu porque quando saiu o resultado do vestibular se percebeu que um grande número de alunos aprovados não era do estado. Parece-me que 70% dos aprovados tinham vindo para o Rio Grande do Norte apenas fazer o vestibular.

As críticas diziam que a universidade estava facilitando a vida do pessoal de fora, porque nas provas de história e geografia não existe nada de Rio Grande do Norte. As críticas diziam ainda que essa situação é bem diferente quando os nossos alunos vão fazer vestibular em outros estados.

Em qualquer estado do Brasil que os alunos do Rio Grande do Norte vão fazer vestibular eles sofrem nas provas de história e geografia, porque essas provas cobram conhecimentos específicos do estado onde a prova está se realizando. Por exemplo, Ceará, Paraíba e Pernambuco, cobram suas histórias nas provas e nossos alunos se dão mal exatamente por isso, entendeu?

Os nossos alunos têm muita dificuldade com questões de história e geografia dos outros estados. Já os que vêm dos outros estados para cá se dão bem exatamente porque aqui não existe história do Rio Grande do Norte.

Nós temos, aqui em Caicó, uma professora que a filha dela fez vestibular para Medicina em Recife e se saiu bem demais nas provas, com exceção de história e geografia. A menina só passou porque fez muitos pontos nas outras. Ela se deu mal nas provas de história e geografia, porque tinha questões sobre o estado de Pernambuco. Isso significa que lá eles exploram muito a importância do estado. Nas provas para o vestibular em Natal não tem nada de história do Rio Grande do Norte.

No vestibular da UFRN deste ano tinha uma questão boba sobre o sal que qualquer criança era capaz de responder. Eu fico impressionada! Como pode um vestibular fazer apenas uma pergunta boba sobre o Rio Grande do Norte? Quer dizer, os vestibulares deveriam explorar mais um pouco a história do nosso estado.

Acho que isso não é certo. Temos que exigir mais história e geografia do Rio Grande do Norte. no vestibular. Só assim estaremos ajudando ao nosso aluno, afinal a universidade do estado deve ser para os alunos que aqui residem. (Fátima, CEJA: 33-4)

⁹² A informação de que a prova de História para o vestibular da UFRN não exige conteúdos de História do Rio Grande do Norte não é procedente. Observando-se as provas a partir de 1995 verifica-se pelo menos uma questão sobre o RN.

O argumento da professora, que é reforçado por outros colegas, utiliza dados que não coincidem com informações da UFRN sobre os aprovados no vestibular. Independentemente do mérito dos argumentos, percebe-se, entretanto, a forte vinculação encontrada pelos professores entre o vestibular e o conteúdo ministrado nas escolas.

Vale ressaltar que os professores apresentam a idéia de que o vestibular deveria cobrar a história do Rio Grande do Norte como uma forma de favorecer para que o aluno do estado seja aprovado no vestibular. É uma forma de favorecer um candidato do estado diante de outros candidatos de outros estados, procedimento esse – segundo os professores – já adotado em outros lugares. Nota-se no depoimento que não há uma preocupação com a formação do aluno, é simplesmente uma questão de aprender informações para passar no vestibular.

Uma prova de História que exigisse mais informações sobre a história do Rio Grande do Norte favoreceria os candidatos daqui. Dessa forma quem viesse de fora teria menos chances do que os candidatos do estado.

Acho até importante estudar o Rio Grande do Norte, mas isso já é feito no 3º ano primário. Depois disso tem muita coisa para o aluno estudar, não dá para ficar voltando assunto sobre o estado. O que os alunos estudam sobre Rio Grande do Norte, no primário, já é suficiente. (Fátima, CEJA: 34)

A ausência de fontes sobre a História do Rio Grande do Norte é reclamada pelos professores.

Todo mundo que fez faculdade de história, aqui em Caicó, conhece a professora Dorinha. Ela era professora da disciplina “História do RN”, na minha época, aqui na universidade. Durante toda a disciplina Dorinha dizia que exista pouquíssima coisa para dar sobre o Rio Grande do Norte. Já faz uns 15 anos que estudei com ela e acho que hoje deve ter mudado para melhor. Contudo, na época que estudei a situação era muito precária mesmo.

E realmente ela tinha razão, existiam poucas fontes para a gente estudar a “História do Rio Grande do Norte”. (Fátima, CEJA: 35)

Os fascículos publicados em jornais locais sobre a história do Rio do Norte e de Natal são fontes novas sobre o tema e merecem elogios por parte dos professores⁹³.

Quase não existem livros sobre história do Rio Grande do Norte. Este ano foi que eu encontrei um bom material publicado sobre o do Rio Grande do Norte. Foram aqueles encartes publicados no jornal “Tribuna do

⁹³ A partir de 1997 os dois maiores jornais do Rio Grande do Norte – *Tribuna do Norte* e *Diário de Natal* – vêm oferecendo aos seus leitores diversos fascículos sobre a História do estado. Trata-se de uma produção inovadora e original no estado. O material é escrito por autores da terra. Em Mossoró o jornal *Gazeta do Oeste* publicou fascículos sobre grandes vultos da história da cidade.

Norte”. Foi a primeira vez que vi um material de qualidade sobre o nosso estado. (Neuma, Ceja: 35)

Os fascículos dos jornais chegaram à escola, demonstrando que a ausência de fontes de materiais pode ser suprida com produções alternativas.

A escola comprou todos os fascículos e encadernou. O material está disponível para consulta. Todos os fascículos são ótimos. Agora, a gente não usa nem sugere ao aluno, porque no nosso programa não existe nada de Rio Grande do Norte . A gente não usa, mas a escola tem a história do RN todinha. (Neuma, CEJA: 35)

Apesar de reconhecer a importância dos fascículos sobre História do *Rio Grande do Norte*, publicados nos jornais de Natal, como importante fonte de informação, os professores caicoenses deixam evidente que não usam as publicações porque não há espaço no currículo para o estudo das temáticas sobre o estado.

A discussão sobre a globalização e a identidade local, realizada em Natal, não diferiu substancialmente do que foi apresentado nas cidades de Caicó e Mossoró. Assim sendo, optamos por não fazer uma discussão específica sobre os depoimentos apresentados na cidade. Em linhas gerais foram constatadas interpretações diferentes por parte dos professores em relação à questão. Alguns não a percebem influenciando o ensino de História, mas afirmam sentirem seus efeitos na vida cotidiana. Outros vêem que ela provoca mudanças na História, mas afirmam que os alunos não a percebem. O paralelo entre as identidades globais e locais também estão expressas em determinadas falas, em outras, o assunto é apresentado como uma dicotomia: local e global não se misturam.

Ao longo deste capítulo foi possível perceber algumas questões. Inicialmente é interessante perceber que em Natal os professores apresentaram a discussão das identidades locais a partir dos bairros, o que não foi evidenciado em Mossoró e Caicó. Isso pode significar uma tendência de que nas cidades maiores a identidade local está relacionada aos espaços do bairro, enquanto nas cidades menores o espaço local é a própria cidade. Ao identificar o local como sendo o bairro, professores natalenses afirmaram que na periferia os alunos estão identificados com o bairro e se interessam por questões que visem sua melhoria. Processo inverso acontece com bairros de classe “média baixa”, onde os alunos buscam distanciar-se das discussões sobre o tema.

Percebemos também o forte desejo dos professores em inovar suas práticas, de desenvolver temáticas ligadas ao local. Todavia, como não perceberam a mudança de sentido ocorrida na disciplina, os professores ficam inseguros com relação a trabalhos que investiguem os espaços próximos dos alunos.

Também foi possível detectar que muitos professores criticaram a formação fornecida pela universidade no tocante ao estudo de temáticas locais (Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró e Caicó). Ao mesmo tempo, evidenciamos que maior do que o problema em relação ao estudo com o local é a deficiência em relação a procedimentos investigativos.

Postas essas considerações, podemos afirmar que as propostas curriculares que apontam estudos a partir de questões locais, só poderão ser implementadas, realmente, se o professor compreender o sentido de sua disciplina e, ao mesmo tempo, estiver em condições de selecionar seus conteúdos e procedimentos de ensino.

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender como o professor incorporou as mudanças e permanências do ensino de História, procurando estudar especificamente como o currículo da disciplina trabalha a relação entre identidades locais e outras identidades mais amplas. Para compreensão do nosso objetivo foi fundamental que entendêssemos os sentidos que a disciplina de História vem adquirindo contemporaneamente.

Vimos que o ensino de História se consolida em sala de aula a partir do cruzamento entre vários elementos: o conhecimento historiográfico (que fornece os conteúdos a serem ensinados, bem como seus fundamentos teóricos); o conhecimento específico do ensino (que formula métodos de trabalho e permite compreender os processos de aprendizagem); as políticas educacionais (que especificam o tipo de ensino a ser ministrado nas escolas); a ideologia (que serve como ponto de referência para a construção da identidade social).

O cruzamento entre esses pontos traz conflitos que tornam o ensino de História um espaço de desconforto. Longe das certezas, que fornecem o conforto, a História se constitui como disciplina, a partir dos conflitos. São conflitos entre as correntes historiográficas; são conflitos entre as teorias curriculares; são conflitos gerados na implementação das políticas educacionais.

Ao buscar compreender como os professores de História do Rio Grande do Norte têm apreendido as mudanças curriculares, que vêm afetando a disciplina nos últimos anos, tivemos, como autor deste trabalho (também professor e com um passado de militância política e profissional, marcado pela crença de que todos têm muito a ensinar), a oportunidade de partilhar reflexões sobre as especificidades do fazer pedagógico, em História, na escola básica. Algumas dessas reflexões estão presentes neste texto e ficaríamos gratificados se as nossas análises pudessem ter alguma utilidade na vida profissional dos colegas entrevistados, de outros colegas que também ministram a disciplina, de pesquisadores que atuam na área e de especialistas em currículos.

O professor, principal sujeito e objeto dessa investigação, está presente nas três partes do trabalho. Na primeira parte apresentamos os espaços em que os docentes

investigados estão inseridos. Nesse sentido, foi feita uma rápida caracterização das diversidades que compõem o Rio Grande do Norte, das cidades investigadas e das escolas públicas e privadas existentes no estado. Em seguida foi apresentado um perfil dos profissionais que participaram do processo de entrevistas coletivas.

A partir do perfil dos profissionais de História constatamos que a quase totalidade dos participantes das entrevistas havia concluído seus cursos de Graduação em universidades do estado. Diante desse fato resolvemos fazer uma breve análise sobre os cursos de formação no Rio Grande do Norte.

Nessa análise foi possível identificar alguns dos problemas mais significativos dos cursos de licenciaturas das universidades. Entre os problemas detectados, dois se destacaram: o primeiro foi o fato de os conteúdos da universidade e da escola básica serem tratados de forma indistinta, quando na realidade cada um possui uma especificidade. O segundo aspecto foi mais pontual e discutiu a disciplina Prática de Ensino de História. Ao estudar os programas dessa disciplina, chegamos à conclusão de que ela não consegue trabalhar noções que permitam ao futuro professor analisar possibilidades para selecionar conteúdos, metodologias e processos avaliativos, bem como compreender propostas curriculares.

A partir da análise dos cursos de graduação fizemos um paralelo com as falas dos professores e ficou evidenciada a necessidade de reformulações na Graduação em História nos dois “lugares” que a constituem: as disciplinas específicas de História e as disciplinas pedagógicas.

A segunda parte mostrou que as propostas curriculares, elaboradas pelo poder estadual e pelo MEC nos anos 1990, correspondem a um momento específico do ensino de História. Nesse sentido, evidenciamos o processo de mudanças significativas que têm alterado as finalidades da disciplina e demonstramos que nos dias de hoje tornou-se insustentável manter-se o objetivo fundante da História de constituir uma identidade nacional forjada pelo Estado Nação, criado pelas elites ainda no século XIX e consolidado na década de 1930.

Percebemos ainda que as mudanças sofridas pela disciplina têm sido percebidas pelos professores, mas de forma fragmentada e confusa. Em geral, os docentes demonstraram insatisfações, sobretudo, com os métodos de ensino e com a formação inicial ofertada pela universidade. Todavia, não encontramos entre os professores indagações sobre os conteúdos com os quais eles trabalham, persistindo nos programas de ensino a clássica divisão da História entre Brasil e Geral. Entretanto, em alguns momentos pudemos perceber que alguns depoentes buscaram mesclar – ainda que de forma parcial – conteúdos históricos de diferentes tempos e espaços.

Nos depoimentos os professores apresentaram vários obstáculos que afetam o ensino da disciplina, mas ao mesmo tempo apontaram saídas que ultrapassam a luta limitada pela melhoria das condições salariais. Entre as soluções apresentadas para melhorias do ensino de História, destacaram-se: reformulações no ensino de graduação; promoção de cursos de formação continuada para os profissionais que já atuam na área e almejam o aperfeiçoamento da prática docente.

A terceira parte teve por objetivo explicitar diferentes relações de identidade entre o professor e o lugar de vivência, bem como entender o tipo de trabalho que ele realiza em sala de aula com a temática local. Para a construção dessa parte foi fundamental a metodologia empregada durante a pesquisa empírica. As entrevistas em grupo – e não individuais – possibilitaram identificar relações entre as identidades locais e a forma como esse local se insere no nacional. Percebemos que, em geral, os professores enxergam a história local buscando sempre o referencial nacional. Nesse caso, percebemos, por exemplo, nas três cidades, professores que enfatizavam a importância e o valor do sotaque local, mas ao mesmo tempo sentiam-se inferiorizados diante da nação, “dominada” pela maneira de falar do Sul/Sudeste.

Um ponto importante, observado nas investigações, se refere à História do presente. Em geral, diagnosticamos que os professores não percebem a História do presente como importante elemento para problematização das temáticas históricas. O presente como ponto de partida para a organização dos conteúdos em temas não é uma possibilidade percebida pelos depoentes. O que observamos é que os entrevistados começam seus

programas de estudo no passado distante e resolvido, que não possui problemas nem estimula investigações.

Uma questão, a nosso ver, que podemos ressaltar, a partir das nossas entrevistas, diz respeito aos cursos, oferecidos por instituições diversas, destinados ao professor. Foi possível perceber que os cursos teóricos – por melhores que sejam as condições, tanto em relação ao corpo docente quanto às instalações e às condições materiais de apoio – não mudam a visão do professor sobre os conteúdos. A teoria é importante, sem dúvida, todavia ela se torna impotente para dar sentidos que possam redirecionar práticas profissionais. Dessa maneira, podemos afirmar que o professor não conseguirá mudar sem uma reflexão inicial que torne tal discussão significativa.

A metodologia de trabalho usada nas nossas investigações nos levou a perceber que os professores, assim como os alunos, necessitam de uma discussão sobre o seu fazer, sobre suas percepções, antecedendo as informações teóricas. Nesse sentido, é necessário que os conteúdos ganhem um sentido para que as mudanças sejam operadas. Assim, o trabalho com as identidades múltiplas – sugerido nas reformulações curriculares – só pode ocorrer se o professor perceber suas relações identitárias com o local e com outros espaços mais amplos.

Para que o professor possa estabelecer as possibilidades de trabalho com as identidades locais ele precisa sobretudo conhecer melhor o mundo que o cerca. Isso significa um repensar na forma de se atingir a ciência, significa estimular a busca de sentido nas coisas simples que nos rodeiam.

Pensando assim, somos estimulados a refletir sobre um novo significado para o conhecimento científico. As idéias do português Santos contribuem nessa reflexão:

[...] depois de três séculos de prodigioso desenvolvimento científico torna-se intoleravelmente concluir [...] que a acumulação de tanto conhecimento sobre o mundo se tenha traduzido em tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza. (Santos, 2000: 147)

A partir de Santos é possível pensarmos um pouco sobre os paradoxos que nos rodeiam: a nossa sabedoria e a nossa ignorância; o nosso poder e a nossa impotência; a nossa imensa quantidade de informações e a incapacidade de perceber as coisas mais simples.

Tais paradoxos estão presentes destacadamente na História ensinada pela escola, uma vez que essa disciplina pode proporcionar ao aluno descobertas profundas em relação ao que existe no seu cotidiano, afinal de contas...

[...] quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (Hobsbawm, 1995: 13)

Gostaríamos de terminar este trabalho ratificando a nossa crença – que também é opção – de que o ensino de História pode contribuir para que as novas gerações consigam construir seus rumos a partir de conexões entre diversas temporalidades: essa é a nossa tarefa. Agindo assim possibilitaremos que, pelo menos, alguns homens e mulheres que “passam pelas nossas mãos” tenham a oportunidade de conhecer formas de serem menos intolerantes às diversidades e mais comprometidos com a liberdade.

Bibliografia e Fontes

Bibliografia

1. AFFONSO, Rui de Brito Álvares. SILVA, Pedro Luiz Barros. (Org.). **Desigualdades regionais e desenvolvimento**. São Paulo: Fundap/UNESP, 1995. (Coleção Federalismo no Brasil).
2. ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro, FGV/CPDOC, 1990.
3. ALENCAR, Francisco. Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de história. In: **Anais do seminário perspectivas do ensino de história**. São Paulo: FE-USP, 1988. p. 130-2.
4. ALMEIDA, Raimunda. CASTRO, Maria das Neves. **Rio Grande do Norte**: história e geografia. São Paulo: FTD, 1995.
5. _____. **Estudos sociais**: Mossoró. 8. ed. Mossoró: Colégio Diocesano, 1992.
6. AMADO, Janaina. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da. (Org.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: ANPUH/Marco Zero/CNPQ, 1990.
7. ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
8. ANDERSON, Perry. **Zona de compromisso**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1996.
9. ANDRADE, Manuel Correia. **O nordeste e a questão regional**. São Paulo: Ática, 1988.
10. ARAÚJO, Humberto Hermenegildo. **Modernismo**: anos 20 no Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 1995.
11. AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
12. BARRETO, Elba de Sá. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Editores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção Formação de Professores).
13. BASTOS, Maria Helena Câmara. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor do rio-grandense na revista do ensino (1939-1942). In: **Revista em Aberto**, Brasília, MEC/INEP, n. 61, 1994.
14. BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
15. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 43-72.
16. _____. (Org.). **Anais do 2º encontro perspectivas do ensino de história**. São Paulo: FE-USP, 1996.
17. _____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba de Sá. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Editores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção Formação de Professores).
18. _____. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.
19. BLACKBURN, Robin. (Org.). **Depois da queda**: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
20. BOSI, Ecléa. **Memória de velhos**: memória e sociedade. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
21. BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
22. BRANDÃO, Marlúcia Galvão; FELIPE, José Lacerda A. TAVARES, Maria Cristina Osório. **Rio Grande do Norte**: história e geografia. João Pessoa: GRAFSET, 32. 1994.
23. BRANDÃO, Marlúcia Galvão. **Rio Grande do Norte**: nossa gente, nossa história. João Pessoa: GRAFSET, 1993.
24. BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 35).
25. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
26. BRAUDEL, Ferdinand. **A identidade na França**: espaço e história. São Paulo: Globo, 1989.
27. BRAZ, Emanuel Pereira. **Abolição da escravidão em Mossoró**: pioneirismo ou manipulação do fato. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 1999. (Coleção Mossoroense, série c.).
28. CABRINI, Conceição & Outras. **O Ensino de História**: revisão urgente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
29. CALLAI, Helena Copetti (Org.). **O ensino de geografia**. Ijuí: UNIJUI, 1986.
30. CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal: Fundação José Augusto/Achiamé, 1984.

31. CASCUDO, Luís da Câmara. **Notas e Documentos para a História de Mossoró**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado. (Coleção Mossoroense, v. II, sd)
32. CHARTIER, ROGER. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 11, n. 5, p. 179, 1991.
33. CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
34. CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1990, n. 2.
35. CIAMPA, Antônio. Identidade. In: Silvia Lane e Wanderley Codo. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
36. CITRON, Suzane. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
37. C. JR, José Victor de. **Esam: a história que não foi contada**. Natal: UFRN, 1995.
38. DELLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.
39. FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1994.
40. FREITAG, Bárbara. ROUANET, Sérgio Paulo. (Org.). **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 15).
41. FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.
42. _____. **Ser professor no Brasil: História Oral**. Campinas: Papirus, 1997.
43. _____. **O ensino de história e geografia nas séries iniciais: a temática regional**. In: **Ensino em Revista**. Uberlândia: UFU, n. 1, 1992.
44. FURET, François. **A oficina da história**. Tradução: Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1979.
45. GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos livros sobre livro didático. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 105-109.
46. GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998.
47. GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Lisboa: Gradiva, 1994.
48. GIL, A. Carlos. A amostragem na pesquisa econômica. In: **Técnica de pesquisa em economia**. Atlas, 1990. cap. 5.
49. GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
50. _____. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
51. _____. **A construção social do currículo**. Trad. Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.
52. GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
53. GREEN, Bill. & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
54. GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos. O IHBG e o projeto de uma história nacional. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
55. HALL. Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.
56. HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
57. _____. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
58. _____. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
59. IANNI, Octávio. **A Sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
60. JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
61. JULIA, Dominique. Ensino da História. In: LE GOFF, Jacques. **A nova História**. Trad. Maria Helena Arinto. Coimbra: Almedina, 1978.
62. KOTHE, Flávio R. (Org.). **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1991. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 50).
63. LAVILLE, Cristian. **La Guerre des Récits: Débats et Illusions Autour de L'enseignement de L'histoire**, Quebec, s.a. (mimeo).
64. LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

65. LINDOSO, José Antônio Spinelli. **Da oligarquia Maranhão à política do Seridó: O Rio Grande do Norte na Velha República**. Natal: UFRN, 1992.
66. KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EDUSP, 1979.
67. LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: 1991.
68. LE GOFF, Jacques. **História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
69. _____. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996.
70. _____ et al. **A nova história**. Trad. Maria Helena Arinto. Coimbra: Almedina, 1978.
71. _____; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.
72. MANIQUE, Antônio Pedro. PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da história: patrimônio e história local**. Lisboa: Texto Editora, 1994.
73. MARTINS, Paulo Henrique. O nordeste e a questão regional. In: SILVA, Marcos A. da. (Org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero/CNPQ, 1990.
74. MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
75. _____. **A colônia brasilianista: história oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella, 1990.
76. MENESES, Ulpiano T. Bezerra de Meneses. Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1998. (v. 11, n. 21, p. 89- 103)
77. MICELI, Sérgio. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. VII-LXI.
78. MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
79. MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2000.
80. MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1994.
81. _____. Notas, reflexões e propostas. In: **Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FE-USP, 1988.
82. MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1986.
83. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998a.
84. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998b. p. 109-138.
85. _____. Apresentação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp/CEDES/CNPQ. n. 73, dez/2000. (Dossiê Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas).
86. _____; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
87. MOURA, Wilson Bezerra de. **Mossoró: fatos e gente que fizeram sua história**. Mossoró: ETRN, 1995.
88. NADAI, Elza. O ensino de história e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 23-29.
89. _____. Algumas considerações sobre o ensino de história. In: PAULA, Eurípedes Simões de. (Org.). **Anais do VII simpósio nacional dos professores universitários de história**. São Paulo: 1974.
90. _____. (Org.). **Anais do seminário perspectivas do ensino de história**. São Paulo: FE-USP, 1988.
91. _____. A escola pública contemporânea: os currículos da história e o ensino temático. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/fev. 1986.
92. NEVES, Joana. O ensino de história no Brasil: balanço crítico. In: **Anais do seminário perspectivas do ensino de história**. São Paulo: FE-USP, 1988.
93. _____. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Oliveira, Margarida M. Dias de. (Org.). **Contra o consenso LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa. ANPUH-PB, 2000.
94. _____; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 73-92.
95. NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.
96. NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
97. NUNES, Clarice. (Org.). **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 4).

98. PAIVA NETO, Francisco Fagundes de. **Mitologias do “país de Mossoró”**. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1998. (Coleção Mossoroense, série c).
99. PAULA, Iane Freire de. QUEIRÓZ, Maria Aparecida de. **Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
100. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoin Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
98. PESAVENTO, Sandra Jatthy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. In: **Representações, Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 15, n. 29, 1995.
99. _____. A história do fim do século em busca da escola. In: **Revista em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, n. 61, 1994.
100. _____. História regional e transformação social. In: SILVA, Marcos A. da. (Org.). **República em migalhas: História Regional e Local**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero /CNPQ, 1990.
101. QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos), FFLCH/USP, 1983. (Coleção Textos, 4).
102. REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
103. RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo**. São Paulo: Annablume, 1999.
104. REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS. **História e região**. FGV, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 1995.
105. SACRISTAN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1997.
105. SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
106. SAWAIA, Bader Burihan. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. In: **Margem – Revista da Faculdade de Ciências Sociais da PUC**, São Paulo, n. 5, p. 81-96, 1996.
107. SANTOS, Boaventura de Sousa dos. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
108. _____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1997.
109. _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
110. _____. **Um discurso sobre as ciências**. Coimbra: Afrontamento, 1987.
111. _____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
112. SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992. p. 65-9.
113. SIMAN, Lana Mara de Castro. **Chagement Paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l’histoire: le cas du programme d’histoire du Minas Gerais, Quebec (Canadá)**, Universidade de Laval, 1997. (Tese de Doutorado).
114. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. São Paulo: Papyrus, 1995.
115. SILVA, Zélia Lopes da. (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.
116. SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: TOZZI, Devanil A. **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, n. 26).
117. SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Secretaria Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: Sulina, 1997.
118. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e história: questão de método. In: SILVA, Marcos A. da. (Org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero/CNPQ, 1990.
119. SOUZA, Francisco Fausto de. **História de Mossoró**. João Pessoa: Universitária, 1979.
120. SOUZA, Itamar. (Coord.). **Caicó**. Natal: Fundação José Augusto, 1982.
121. TAKEYA, Denise Monteiro. História do Rio Grande do Norte: questões metodológicas – historiografia e história regional. **Caderno de História**, Natal: Universitária, v. 1, n. 1, p. 10, jul./dez. 1994.
122. TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Trad. Francisco Pereira de Lima. 1999. sl, sd. (texto mimeo)
123. THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Teses e Dissertações:

01. CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A história no centro do debate:** da crítica do ensino ao ensino crítico: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e de oitenta. 1994. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
02. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
03. FELIPE, José Lacerda Alves. **Memória e imaginário político na (re)invenção do lugar:** os Rosado e o “país de Mossoró”. 2000. 184 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
04. FREITAS, José Cleber de. **Cultura e currículo:** uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do estado de São Paulo. 2000. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
05. OLIVEIRA, Marco. **O negro no ensino de história:** temas e representações 1978-1998. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONTES

(a) Trabalhos sobre o ensino de História no Rio Grande do Norte

01	ANDRADE, João Maria Valença. Que história é essa? Análise de Livros-Textos Para o Ensino de Primeiro Grau. Natal: UFRN, 1992. (Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação).
02	_____. O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série. Natal: UFRN, 1998. (Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação).
03.	GÓIS, Francisca Lacerda de. Da história vivida à história contada: O Conceito de Tempo na 2ª Série do 1º.grau. Natal: UFRN, 1994. (Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação).
04	MARTINS, Edna Maria da Silva. O ensino de história em Natal na década de 90: propostas curriculares inovadoras. Natal: UFRN, 1990. (Monografia apresentada ao Departamento de História, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em História).

(b) Trabalhos Sobre os cursos de graduação em História no Rio Grande do Norte

01	MEDEIROS, Alberto Pinheiro de. O curso de história na UFRN: trinta anos de existência. In: História UFRN . Natal: Departamento de História da UFRN, ano 1, n. 1, 1987(a).
02	MEDEIROS, Tarcísio da Natividade. O estudo de história no currículo escolar e na titulação do magistério do Rio Grande do Norte. In: História UFRN . Natal: Departamento de História da UFRN, ano 1, n. 1, 1987(b).
03	MELO, João Wilson Mendes. Um começo de história. In: História UFRN , ano 1, n. 1, 1987.
04	UERN/PROEG. Legislação e Currículos do curso de História da UERN (1966-1968). Mossoró (RN), sd.
05	UERN/PROEG. Catálogo dos Cursos de Graduação: 1999 . Mossoró: 1999.

(c) Questionários sobre os cursos de História

Universidade	Responsável pelo preenchimento das informações	Data
UFRN/Natal	Professoras Denise Matos Monteiro e Fátima Martins Lopes	20.08.2000
UFRN/Caicó	Professor Muiraytan Kennedy de Macedo	19.09.2000
UERN/Mossoró e Açu	Professor Wilson Bezerra de Moura	19.09.2000
UNP	Professora Marlúcia Galvão Brandão	04.08.2000

(d) Propostas Curriculares

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: História, Brasil, 1998 (texto mimeo). (a)

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998. (b)

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998. (c)

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: 1999.

Rio Grande do Norte, Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular Para o Ensino de 1º grau.** Natal, 1992. (a)

Rio Grande do Norte, Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular Para o Ensino de 2º grau,** Natal, 1992. (b)

(e) Entrevistas

Entrevistas coletivas com professores

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série da **Escola Estadual Raimundo Gurgel**. Mossoró. 23 maio 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série do **Colégio Diocesano Santa Luzia**. Mossoró. 23 maio. 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série da **Escola Gurilândia**. Mossoró. 29 maio 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série da **Escola Municipal Joaquim Silveira Borges**. Mossoró. 17 jun. 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série do **Colégio Diocesano Seridoense**. Caicó. 21 ago 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série do **Centro Educacional José Augusto**. Caicó. 22 ago 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série da **Escola Municipal Celestino Pimentel**. Natal. 22 abr.1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série do **Impacto Colégio e Curso**. Natal. 14 maio 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série do **Colégio Estadual Atheneu**. Natal. 12 maio 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série do **Colégio Nossa Senhora Auxiliadora**. Natal. 19 maio 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevista coletiva com professores de 5^a a 8^a série da **Escola União do Povo de Cidade Nova**. Natal. 24 abr. 1998. Entrevista concedida ao autor.

Entrevistas individuais

SOUZA, Aécio Cândido de. Mossoró. 7 set. 1998. Entrevista concedida ao autor.

BRITO, Raimundo Soares de. Mossoró. 7 set. 1998. Entrevista concedida ao autor.

MAIA, Vingt-un Rosado. Mossoró. 8 set. 1998. Entrevista concedida ao autor.

ARAÚJO, Auzônio Tércio de. Caicó. 15 nov. 1998. Entrevista concedida ao autor.

BULHÕES, Jeci. Natal. 27 fev. 2000. Entrevista concedida ao autor.

ANEXOS

(Instrumentos de Pesquisa)

Anexo 1: Apresentação da proposta de trabalho às escolas

Anexo 2: Ficha de acompanhamento das escolas

Anexo 3: Entrevista-debate com os professores de História

Anexo 4: Entrevista individual com professor de História da 5^a e da 8^a série

Anexo 5: Questionário informativo sobre cursos de História no Rio Grande do Norte

Anexo 6: Programas da Disciplina Prática de Ensino

Anexo 1

FE/USP

Projeto de Pesquisa – Parte Campo

Título do Projeto: O Ensino de história Local e Regional: A Prática em escolas do Rio Grande do Norte

Pesquisador: Raimundo Nonato Araújo da Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Circe Bittencourt

Etapa em desenvolvimento: **Apresentação da proposta de trabalho às escolas**

Objetivo da etapa:

1. Apresentar ao **diretor da escola** (ou eventual substituto) e **aos professores de História** a proposta de trabalho;
2. Perceber o interesse e a disponibilidade da escola (direção e professores) para a realização do trabalho.

I. Informações preliminares:

1. Saudações e agradecimento a escola e aos professores.
2. Objetivo do trabalho:
Conhecer o conteúdo e a metodologia adotados no ensino de História em escolas do Rio Grande do Norte.
3. Delimitação da investigação:
 - 3.1 O trabalho investiga o problema apenas nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó;
 - 3.2. Em cada cidade selecionada foram definidas como campo de estudo quatro escolas.
4. Informação imprescindível: o trabalho não tem como meta atribuir um julgamento de valor (bom, ruim) às práticas, aos comportamentos e às concepções apresentados.
5. Importância do trabalho:
 - 5.1. Diante da ausência de um estudo que apresente informações sobre o ensino de História no Rio Grande do Norte, o trabalho possibilita uma caracterização da situação atual, no que se refere ao ensino da disciplina. A partir dos resultados das investigações será possível, entre outras coisas:
 - 5.1.1. Conhecer o tipo de trabalho realizado no ensino de História em escolas do RN;
 - 5.1.2. Perceber como a formação do professor de História interfere na prática profissional;
 - 5.1.3. Compreender como o professor concebe a disciplina de História;
 - 5.1.4. Conhecer quais os critérios utilizados para a seleção dos objetivos e dos conteúdos de ensino na disciplina;
 - 5.1.5. Detectar como o aluno se relaciona com a disciplina de História;
 - 5.2. Dos resultados do trabalho podem surgir alternativas de práticas para a disciplina de História, bem como novos campos de estudos.

II. Etapas do trabalho na escola:

1. Entrevista coletiva: essa etapa objetiva estimular um debate entre os professores de História da escola. O debate tem como ponto de partida a história pessoal e profissional do professor e pretende discutir as concepções e práticas presentes na disciplina de História.
 - 1.1. Nesta etapa se estimula o debate entre os participantes. Cada professor pode e deve interferir em posicionamentos dos outros colegas. Informações e concepções podem ser acrescidas ou contestadas. Todo o debate será gravado e posteriormente transcrito. Os participantes dos debates terão acesso à transcrição.
2. Entrevista com os professores que atuam na 5^a e na 8^a série: Tem por meta aprofundar o conhecimento da ação individual do professor. Buscar-se-á conhecer como os planos de trabalhos são formulados, os livros usados, os exercícios, as provas e outras informações semelhantes.
3. Entrevista com alunos: Objetiva perceber a compreensão de história presente no aluno. Não vamos checar o que o aluno sabe especificamente de conteúdos da disciplina.
4. Entrevista com equipe pedagógica: Apresenta como objetivo conhecer as orientações pedagógicas da escola para a prática em sala de aula. Haverá entrevista com a equipe pedagógica apenas nos casos em que esta interfira diretamente no conteúdo e na metodologia de trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Poderá ser uma entrevista individual ou coletiva, dependendo do número de pessoas envolvidas na coordenação pedagógica.

Anexo 2

FE/USP

Projeto de Pesquisa – **Parte Campo**

Título do Projeto: *O Ensino de história Local e Regional: A Prática em escolas do Rio Grande do Norte*

Pesquisador: Raimundo Nonato Araújo da Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Circe Bittencourt

Ficha de Acompanhamento das Escolas

I. Dados de identificação:

1. Nome da escola:
2. Endereço:
3. Data de fundação:

Fone:

II. Caracterização:

1. Nome do diretor:
2. Número total de alunos:
3. Especificação dos alunos

Turno	Número de alunos e turmas por série								Total
	Anterior à 1ª série		1ª a 4ª série		5ª a 8ª série		2º grau		
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	
Manhã									
Tarde									
Noite									

III. Professores de História:

Número de professores de 5ª a 8ª série:

Número de professores do 2º grau:

IV. Contatos com professores de História:

Nome do professor:

Endereço:

Séries e turno em que ensina:

Fone:

Nome do professor:

Endereço:

Séries e turno em que ensina:

Fone:

Nome do professor:

Endereço:

Séries e turno em que ensina:

Fone:

Nome do professor:

Endereço:

Séries e turno em que ensina:

Fone:

V. Agenda feita com a escola

Etapa de investigação	Data e hora: Previsão	Observações
Conversa com diretor		
Conversa com professores		
Entrevista com professores		
Entrevista prof. 5ª série		
Entrevista prof. 8ª série		
Entrevista alunos 5ª série		
Entrevista alunos 8ª série		
Equipe pedagógica		

Observações gerais:

VI. Etapas realizadas

Etapa de investigação	Data e hora: Realização	Observações
Conversa com diretor		
Conversa com professores		
Entrevista com professores		
Entrevista prof. 5ª série		
Entrevista prof. 8ª série		
Entrevista alunos 5ª série		
Entrevista alunos 8ª série		
Equipe pedagógica		

Observações gerais:

Anexo 3

FE/USP

Projeto de Pesquisa – Parte Campo

Título do Projeto: O Ensino de história Local e Regional: A Prática em escolas do Rio Grande do Norte

Pesquisador: Raimundo Nonato Araújo da Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Circe Bittencourt

Etapa em desenvolvimento: **Entrevista-debate com os professores de História**

Objetivo da etapa: Conhecer as concepções e práticas, relacionadas ao ensino de História, existentes na escola.

Questões a serem abordadas:

Parte I: *Aspectos gerais*

1. Apresentação inicial a partir de três elementos básicos: história pessoal, formação acadêmica e prática profissional.

Parte II: *A História como disciplina*

1. O significado, a finalidade de ensinar História.
2. A importância da disciplina de História para o aluno:
 - 2.1 a percepção do aluno sobre a disciplina de História.
3. Dificuldades do professor para trabalhar com o ensino de História.
4. Mudanças ocorridas no ensino de História ao longo da prática profissional.

Parte III: *As questões pedagógicas*

1. Diretrizes e critérios para seleção de objetivos e conteúdos na escola.
2. Critérios para seleção de conteúdos significativos.
3. O ensino de História e a proposta pedagógica da escola.
4. Importância da História no conjunto das disciplinas.
5. A proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação, que trabalha a partir de eixos temáticos.
6. Recursos didáticos e fontes de consulta:
 - 6.1. o livro didático: concepções e práticas;
 - 6.2. outros recursos.
7. O planejamento para a disciplina de História na escola:
 - 7.1. critério para reunião dos professores com vistas ao planejamento (série, turno, disciplinas).

Parte IV: *Os estudos sobre o lugar*

1. A globalização/mundialização e as mudanças no ensino de História.
2. O outro lado da globalização: as identidades locais presentes no ensino de História.
3. Elementos que caracterizam o natalense (ou mossoroense ou caicoense, dependendo do local da entrevista):
 - 3.1. referências básicas de Natal (ou Mossoró ou Caicó, dependendo do local da entrevista);
 - 3.2. diferenças entre um natalense (ou mossoroense ou caicoense, dependendo do local da entrevista) e alguém nascido em outro lugar;

- 3.3. os sentimentos em relação à terra de nascimento;
- 3.4. os símbolos.
- 4. Elementos que caracterizam o norte-rio-grandense e o nordestino:
 - 4.1. o norte-rio-grandense e as diferenças com relação a outros povos;
 - 4.2. o nordestino e suas peculiaridades.
- 5. A percepção do professor sobre a identificação do aluno com Natal, Rio Grande do Norte e Nordeste:
 - 5.1 necessidade de conteúdos sobre o local em que o aluno vive.

Parte V: *Espaço aberto para considerações diversas*

Anexo 4

FE/USP

Projeto de Pesquisa – Parte Campo

Título do Projeto: O Ensino de história Local e Regional: A Prática em escolas do Rio Grande do Norte

Pesquisador: Raimundo Nonato Araújo da Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Circe Bittencourt

Etapa em desenvolvimento: **Entrevista individual com o professor de História da 5ª e da 8ª série**

Objetivo da etapa: Conhecer a atividade do docente em sala de aula.

Parte I: Roteiro de questões que devem ser abordadas

1. Objetivos que pretende atingir ao final do curso que está ministrando:
 - 1.1. expectativa de aprendizado para os alunos ao final do ano letivo.
2. Conteúdos que foram programados para serem trabalhados no atual período letivo:
 - 2.1. forma de seleção do conteúdo para o curso, como um todo, e para as aulas, em particular.
3. Metodologias de ensino:
 - 3.1. maneira de ministrar as aulas;
 - 3.2. fontes para estudo da disciplina indicadas ao aluno:
 - (a) o livro didático;
 - (b) fontes não escritas;
 - (c) relação com a biblioteca.
 - 3.3. materiais usados durante as aulas.
4. Forma de avaliar os alunos.
5. Sugestões de atividades feitas para os alunos.
6. Conteúdos trabalhados com relação ao bairro, ao município e ao estado.

Parte II: Documentos a serem observados

1. Planejamento anual, bimestral e de aula.
2. Livros usados durante o curso:
 - 2.1 livro didático e paradidático.
 - 2.2 livro para consulta pessoal.
3. Trabalhos executados pelos alunos.
4. Material usado para avaliar os alunos.

Anexo 5

FE/USP

Projeto de Pesquisa – **Parte Campo**

Título do Projeto: *O Ensino de história Local e Regional: A Prática em escolas do Rio Grande do Norte*

Pesquisador: *Raimundo Nonato Araújo da Rocha*

Orientadora: *Profa. Dra. Circe Bittencourt*

Questionário Informativo Sobre os Cursos de História no Rio Grande do Norte

I. Dados de identificação:

1. Universidade informante: () UFRN () UERN () UNP
2. Informações fornecidas por: _____
- 2.1. Função exercida pelo informante na universidade: _____
3. Local e data das informações: _____ / ____ / 2000

II. Aspectos gerais sobre a graduação em História:

1. A Universidade oferece o curso de graduação em História em que cidades?

2. O curso de História foi anteriormente ofertado em alguma cidade e depois deixou de existir? () Sim () Não
- 2.1. Caso a resposta seja afirmativa, diga onde o curso era ofertado e explique as razões de sua desativação.

3. Existem decretos de regulamentação (ou reconhecimento) do curso?

4. Quando surgiu o curso de História? _____
5. O curso, desde a fundação, deixou de existir por algum período de tempo? Por quê?

III. A estrutura dos cursos:

1. O curso possui alguma habilitação?
2. Qual o período de duração do curso (máximo, mínimo e carga horária)?
3. Há um currículo único para as diversas cidades onde o curso é ofertado?
4. Há disciplinas complementares?
5. Desde a fundação do curso já foram implementados quantos currículos?
6. Quais as disciplinas de Educação estudadas pelos alunos?
7. Quantas disciplinas *Prática de Ensino* são ministradas? (se possível enviar o programa da disciplina nos últimos quatro semestres)
8. Quem ministra a Prática de Ensino?

IV. Sobre Faculdades/Centros e Departamento de História

1. O curso de História está vinculado a que unidade (Faculdade/Centro/outro)?

2. Existe um Departamento de História para cada Campus?
3. Quantos professores de História existem vinculados ao Departamento de História?
4. Qualificação dos docentes vinculados ao departamento:

Graduado	Especialista	Mestre	Doutor

5. Como os docentes se distribuem em relação a carga horária?

Número de professores com 20 horas semanais: _____

Número de professores com 40 horas semanais: _____

Número de professores com dedicação exclusiva: _____

Outros vínculos: _____

V. Sobre os alunos do curso:

1. Número atual de alunos existente no curso?
2. Número de vagas no vestibular?
3. Número de concluintes nos quatro últimos semestres?
2000.1: _____ 1999.2: _____ 99.1: _____ 98.2: _____
4. O número de vagas no vestibular é o mesmo desde a implementação do cursos ou houve alterações em alguns momentos?
5. Há monografias feitas pelos alunos? Qual o número de monografias já produzidas?

VI. Sobre a Pós-Graduação:

1. Existe um programa sistemático de Pós-Graduação?
2. Já foram realizados cursos assistemáticos de Pós-Graduação? Quais? Quando? Carga horária? Quem ministrava?

Curso de especialização em:	Período	Carga horária	Número de alunos	Número de professores e quantos são instituição

VI. Sobre a pesquisa:

1. Existem pesquisas concluídas e/ou em andamento? Quais?

2. Existem alunos/bolsistas? O que fazem? Estão vinculados a que pesquisas?

VII. A Extensão universitária:

1. Já foi feito algum convênio para a Universidade ministrar o curso de História em outra instituição?
2. Existe algum trabalho com professores do ensino de 1º e 2º grau ou com a comunidade em geral? Já existiu?

Anexo 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA
CURSO: HISTÓRIA – EDU 238 1999.1
PROFESSORA DOUTORA MARTA ARAÚJO

PROGRAMA DE ESTUDO

1. Ementa:

Aspectos teóricos, metodológicos e didáticos da *Prática de Ensino em História*, à luz de problemas e preocupações do presente.

2. Objetivos:

Refletir sobre a realidade da escola e da educação básica – pública e privada – em seus aspectos teóricos, metodológicos, legais e didáticos, analisando-os em face da organização didático-pedagógica e administrativa educacional.

Fornecer subsídios teóricos, metodológicos e didáticos que possibilitem a sua aplicação no processo organizativo do ensino-aprendizagem.

3. Programação:

3.1. Considerações sobre o referencial teórico-metodológico necessário à fundamentação do trabalho pedagógico:

Leituras:

- 1 ARAÚJO, Marta Maria de. **José Augusto Bezerra de Medeiros** – político e educador militante. Natal: EDUFRN, Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte, Fundação José Augusto, 1998.
- 2 ARAÚJO, Marta Maria de et al. Uma leitura das práticas educacionais à luz da nova História Cultural; in **Educação em Questão**, Natal, v. 6. N. 2, p. 136-56, jul./dez. 1996. (Entrevista com Clarisse Nunes)
- 3 BOTA, Carlota. Nova História e seus velhos dilemas. **Revista USP**, São Paulo, n. 23, p. 23-33, set./out./nov. 1994 (Dossiê Nova História)
- 4 BURKE, Peter. A revolução francesa na historiografia: A Escola dos Annales 1929-1928. São Paulo: Unesp, 1992
- 5 BURKE, Peter (org.) **A escrita da História**: novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1991

- 6 CARVALHO, Marta M. C. de & Nunes, Clarice. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.
- 7 CARVALHO, Marta M. Chagas de. História da educação: notas em torno de uma questão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, dez. 1997.
- 8 CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: Entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Brasil; Bertrand Brasil, 1990.
- 9 CHARTIER, Roger e LOPES, José Sérgio L. A História hoje: dúvidas, desafios e propostas. **Estudos Históricos – CPDOC**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 97-113, jan./jun. 1994.
- 10 D’ALESSIO, Márcia Mansur. **Reflexões sobre o saber histórico**: Pierre Vilar, Michel Vovelle, Madeleine Rebérioux. São Paulo: Unesp, 1998.
- 11 DUARTE, Regina Horta. Fronteiras da História: Considerações introdutórias, Educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 26, p 5-13, dez. 1997.
- 12 DUBY, Georges e GOFF, Jaques Le. **História e Nova História**, 3. ed. Lisboa: Teorema, s/d.
- 13 DUBY, Georges et al. **A Nova História**, Lisboa: Edições 70.
- 14 FREITAS, Marcos Cézár de (org.). Historiografia brasileira em perspectiva. São Paulo, Contexto, 1998.
- 15 LOPES, Eliane Marta. **Perspectivas históricas da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 1998.
- 16 NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Realidade**, Porto Alegre, n. 6, p. 115-82, 1992.
- 17 ODILA, Nilo. **O saber histórico e a história**: George Duby e o pensamento historiográfico contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1994.

3.2. Paradigma Educacional – LDB – Parâmetros Curriculares

Leituras:

- ARAÚJO, Marta Maria de. A Pedagogia da qualidade total o modo empresarial da organização da educação escolar. **Educação em Questão**, Natal, n. 1, v. 8, p. 33-45, jan./jun. 1998.
- ALMEIDA, Maria Doninha de. ARAÚJO, Marta Maria de e CABRAL NETO, Antônio. A qualidade social como contraposição à qualidade total. **Educação em questão**, Natal, n. 1, v. 8, p. 121-140. jan./jun. 1998.
- BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3. ed, São Paulo: Cortez, 1996.
- BRZEZINNSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se cruzam. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- MELO, Guiomar de. **Social e democracia e educação: teses para discussão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Parâmetros Curriculares Nacionais. **História**, Brasília, out. 1997
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais**, Brasília: MEC/SEF, out. 1997
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução**, Brasília: MEC/SEF, out. 1997
- SOUZA, Antônio Lisboa de. **O Público, o popular e a escola**. Natal, 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação/Universidade Federal do Rio Grande, 1989.

3.3. Docência Pedagógica e Práticas Escolares

Leituras:

- ABREU, Maria Célia e MASSETO, Marcos Tarcísio. **O professor universitário em aula**, 4. ed, São Paulo: MG Editora, 1995
- CABRAL NETA, Olimpia. **Planejamento de ensino** – conceitos e trajetórias estudo do estágio conceitual de professores de escola pública da cidade do Natal. Natal, 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação/UFRN, 1997.
- RAMALHO, Betânia L. **Breves notas para pensar o ensino, a docência e a formação de professores**. Natal, 1998 (mimeo).
- SANTA ROSA, Celina Maria Bezerra. **O ensino do ensino: um direcionamento para a disciplina de didática**. Natal, s/d (mimeo).
- SANTA ROSA, Celina Maria Bezerra. **Algumas anotações sobre a questão dos objetivos no processo de planejamento do ensino**. Natal, 1994 (mimeo).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1975.
- VEIGA, Ilma Passos A (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO EM HISTÓRIA – EDU 238
PROFESSORA: MARLÚCIA PAIVA
SEMESTRE: 1999.2

PLANO DE CURSO

1. OBJETIVO GERAL:

Sistematizar e discutir a realidade da escola de educação básica brasileira – pública e privada – em particular a questão da formação docente, analisando sua problemática em face da estrutura social, procurando contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino mediante o domínio, pelo aluno-futuro-educador, dos conteúdos em História e de sua correta aplicação em sala de aula.

2. PREVISÃO DOS TRABALHOS:

2.1. Fase de fundamentação/preparação

- estudos gerais de fundamentação;
- contato com as escolas para levantamento de horário, turmas, planos de professores e propostas curriculares;
- diagnóstico geral da escola;
- observação em sala de aula;
- caracterização da turma;
- estudos específicos do conteúdo da regência;
- sistematização do plano de ensino e do material didático a ser utilizado.

2.2. Fase de regência

- sistematização dos planos de aula, do material didático e análise conjunta em sala de aula (uma vez por semana na UFRN);
- execução e avaliação das atividades na escola campo de prática.

2.3. Fase de documentação

- discussão e avaliação da experiência – incluindo, se possível, o(a) professor(a) da escola campo da prática;
- elaboração do relatório.

3. AVALIAÇÃO:

O aproveitamento dos alunos será avaliado tomando-se por base:

- apresentação do diagnóstico da escola;
- qualidade do plano de ensino elaborado;
- desempenho individual na regência;
- relatório final apresentado.

4. BIBLIOGRAFIA:

CABRAL NETA, Olímpia. **Planejamento de ensino, conceitos e trajetórias**: estudo do estágio conceitual de professores da escola pública da cidade do Natal. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. UFRN. Natal, 1997.

- CANDAU. V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, Vozes, 1989.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO. J. C.. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília, outubro, 1997.
- NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo, Cortez, 1996.
- NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA. Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- SACRISTÁN, Gimeno Sacristán. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? (Cap. 6)
- SILVA, M. A. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- SANTA ROSA, Celina. **O ensino do ensino**: um direcionamento para a disciplina didática. Natal, s/d, mimeo.
- SOUZA JÚNIOR, L. (org.). **LDB**: visões críticas. João Pessoa, Idéia. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Prática de Ensino em História – EDU 238 2000.2¹

Professora: Maria Inês Stamato

Conteúdo Programático

Aula Prática (Segundas)

I UNIDADE

- | | |
|--|---|
| <p>07/08 – Plano de disciplina – apresentação professor/aluno</p> <p>14/08 – Orientações gerais para o estágio</p> <p>21/08 – Primeiro contato com a escola</p> <p>28/08 – Encontro com o professor da turma</p> | <p style="text-align: center;">Aula Instrumental (quartas)</p> <p style="text-align: center;"><u>Organização do Estágio</u></p> <p>09/08 – Preparação para a aula simulada em sala: textos – conteúdos – grupos</p> <p>16/08 – aula simulada: didática-plano</p> <p>23/08 – aula simulada: teorias pedagógicas</p> <p>30/08 – aula simulada: Didática</p> |
|--|---|

II UNIDADE

- | | |
|--|---|
| <p>04/09 – Observação e caracterização da escola</p> <p>11/09 – Primeira observação da turma</p> <p>18/09 – Segunda observação e caracterização da turma</p> <p>25/09 – Elaboração individual dos planos</p> | <p style="text-align: center;"><u>Planejamento de Estágio</u></p> <p>06/09 – Aula simulada: Didática da História</p> <p>13/09 – Planejamento: plano de curso e de unidade</p> <p>20/09 – Plano de aula e recursos</p> <p>27/09 – Revisão dos planos</p> |
|--|---|

III UNIDADE

- | | |
|---|--|
| <p>02/10 – Execução da primeira semana de aula</p> <p>09/10 – Execução da segunda semana de aula</p> <p>16/10 – Execução da Terceira semana de aula</p> <p>23/10 – Execução da quarta semana de aula</p> <p>30/10 – Correção da avaliação com os alunos</p> <p>06/11 – Retornar para o professor da turma</p> <p>13/11 – Avaliação do Estágio</p> <p>20/11 – Comentário sobre os relatórios</p> | <p style="text-align: center;"><u>Estágio e Relatório</u></p> <p>04/10 – Preparação do material didático</p> <p>11/10 – Discussão sobre a prática de aula</p> <p>18/10 – Discussão sobre a prática de aula</p> <p>25/10 – Discussão sobre a prática de aula</p> <p>01/11 – Discussão sobre a avaliação dos alunos</p> <p>08/11 – Diretrizes para elaboração do Relatório Final do Estágio</p> <p>15/11 – Feriado</p> <p>22/11 – Encerramento da disciplina</p> |
|---|--|

Avaliação

Será feita mediante a participação nas aulas de caráter instrumental, a aula simulada, a prática, a auto-avaliação e o relatório final do estágio.

Bibliografia

NUNES, S. do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História*. São Paulo, Papyrus, 1996. p. 20

Quanto à publicação de livros referentes à temática “ensino de História”, pouco foi encontrada em nível nacional. Dentre os títulos encontrados têm-se as seguintes obras, apresentadas a seguir em ordem cronológica:

¹ Programa ministrado também no semestre 2000.1.

- 1) Miriam M. Leite. *O livro didático em estudos sociais*. São paulo, Cultrix, 1996.
- 2) Leny W. Dornelles e Terezinha Deusdará. *Estudos sociais: introdução*. Rio de Janeiro, Ao livroTécnico, 1972.
- 3) Maria Laura P. B.. Franco. *O livro didático de História do Brasil: a versão fabricada*. São Paulo. Global, 1982.
- 4) Marcos A. da Silva. *Repensando o ensino de História*. São Paulo, Marco Zero, 1984.
- 5) Maria Aparecida M. Neves. *Ensinando e aprendendo história*. São Paulo, Brasiliense, 1986
- 6) Conceição Cabrini et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- 7) Dulce M. L. E. Leme et al. *O ensino de estudos sociais no 1º grau*. São Paulo, Atual, 1986.
- 8) Jaime Pinsky (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, 1988.
- 9) Paulo Micelli. O quadro (muito) negro do ensino de história no Brasil. In: José Luís Santelice (org.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, Papyrus, 1988. p. 101-23.
- 10) Heloísa Dupas Penteado. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo, Cortez, 1991.
- 11) Selva Guimarães Fonseca. *Caminhos da história ensinada*, Campinas, papyrus, 1993.

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
Curso: História – Período 1999.2
Disciplina: Prática de Ensino de História
Professor: Wilson Bezerra de Moura

Programa da Disciplina de Prática de Ensino em História²

Ementa: Organização das atividades escolares. Fundamentação teórica, metodológica e legal. Função social do estágio. Planejamento. Prática profissional. Técnica de relatório.

Objetivo geral: Prestar informação de uma prática profissional, capaz de complementar a formação de recursos humanos, garantindo o restabelecimento da relação teoria–prática.

Conteúdo Programático:

I Unidade: Repensando a prática do estágio

- 1- Na universidade
- 2- No campo de estágio
- 3- Textos para estudo

II Unidade: Orientação de Estágio

- 1- Recomendações básicas do estágio
- 2- Sugestões técnicas para o ensino de História
- 3- Fases do estágio: observação, participação e direção
- 4- Aulas experimentais
- 5- Elaboração de planos

III Unidade:

- 1- O profissional e sua prática
- 2- Ética profissional do professor
- 3- Relacionamento com o aluno
- 4- Identificação com a disciplina
- 5- Relatório

Bibliografia:

- CARVALHO, Ana Maria Passos. **Prática de Ensino**. 2. Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.. São Paulo
- DEESE, James e DEESE, Sel Elink. **Como estudar biblioteca**. 13. ed. Pedagógica Freitas Bastos. São Paulo, 1990.
- PERLLO, Jorge Solivellas. **A prática do estágio**. Belo Horizonte Pró-Reitoria de Extensão. PVC, 1987.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do c**, 3 ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1990.

² Programa aplicado pelo mesmo professor nos semestre 2000.1 e 2000.2.