

História: desafios do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no tempo presente

Organizadores

Martinho Guedes dos Santos Neto

Priscilla Gontijo Leite

Regina Maria Rodrigues Behar



**HISTÓRIA: DESAFIOS DO ENSINO, DA PESQUISA
E DA EXTENSÃO NO TEMPO PRESENTE**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

Margareth de Fátima Formiga Diniz

VICE-REITORA

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



DIRETOR DO CCTA

José David Campos Fernandes

VICE-DIRETOR

Ulisses Carvalho Silva



CONSELHO EDITORIAL

Carlos José Cartaxo

Gabriel Bechara Filho

Hildeberto Barbosa de Araújo

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

José David Campos Fernandes

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO
PRISCILLA GONTIJO LEITE
REGINA MARIA RODRIGUES BEHAR
(ORGS.)

HISTÓRIA: DESAFIOS DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NO TEMPO PRESENTE

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2020

H673 História: desafios do ensino, da pesquisa e da extensão no tempo presente [recurso eletrônico]/ Organizadores: Martinho Guedes dos Santos Neto, Priscilla Gontijo Leite, Regina Maria Rodrigues Behar. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Recurso Digital (1,99MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-063-6

1. História - Ensino. 2. História - Pesquisa e extensão. 3. História - Formação docente. I. Santos Neto, Martinho Guedes dos. II. Leite, Priscilla Gontijo. III. Behar, Regina Maria Rodrigues.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 93:37

Capa e editoração eletrônica: Millena Luzia Carvalho do Carmo.

Sumário

Apresentação	8
O passado no presente: memórias, literatura e História Roger Chartier	16
Extensão: a produção do conhecimento histórico em comunidade Mariana Moreira Neto	44
A pesquisa em História e impasses éticos e políticos: a Pesquisa-Ação como possibilidade de outros caminhos Israel Soares de Sousa	61
Algumas reflexões sobre a História no ambiente escolar: conhecer para ser e fazer no mundo Ana Paula da Cruz	82
O que a docência significa para mim Keliene Christina da Silva	96

**Educar para a emancipação dos sujeitos: diálogos entre a
educação em Direitos Humanos e o Ensino de História** 109

Daviana Granjeiro da Silva

**O Ensino de História em diálogos interculturais:
pensando os índios na contemporaneidade** 125

Márcio Ananias Ferreira Vilela

Edson Hely Silva

Maria da Penha da Silva

**Ensino de História e múltiplas possibilidades de formação
docente no estado da Paraíba: reflexões a partir de
experiências nos estágios docentes** 154

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

A pesquisa em História e os impasses éticos e políticos 184

José Luciano de Queiroz Aires

Sobre os autores 198

Apresentação

Estamos a dois anos da realização do **XVIII Encontro Estadual de História da ANPUH-PB – Desafios do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no Tempo Presente**, que teve lugar em João Pessoa, no campus I, da Universidade Federal da Paraíba, entre os dias 30 de julho e 3 de agosto de 2018. Esta publicação segue a dinâmica de trazer a público os textos de Conferências e Mesas Redondas do Encontro. Disponibilizados pelos debatedores convidados e pelos conferencistas de abertura e encerramento, de abertura, os textos de referência de suas falas agora compõem o e-book com o qual presentecemos nossas associadas e nossos associados. A Associação Nacional de História - Seção Paraíba (ANPUH-PB) realiza esse esforço como forma de registro e divulgação das pesquisas acadêmicas compartilhadas, reveladoras da qualidade da produção de docentes pesquisadores de História, tanto do Brasil como do exterior, e contribui com uma bibliografia de referência nos temas contemplados. Agradecemos aos autores por terem disponibilizado seus textos para que a ANPUH-PB mantenha sua presença no diálogo acadêmico e no compartilhamento do conhecimento histórico.

As três mesas do Encontro seguiram os temas indicados no título do evento e a conferência do professor Roger Chartier, **O passado no presente: memórias, literatura e história**, marcou sua abertura e é com ela iniciamos esta publicação. Em seu artigo, o autor elabora uma reflexão densa sobre tema recorrente no debate teórico contemporâneo, o estatuto da História como ciência e suas relações com a memória social num sentido amplo, que se apresenta em outras leituras da realidade social, tratando especificamente da narrativa literária e dos tes-

temunhos. Chartier revisita autores seminais como Fernand Braudel, Michel Foucault, Lucien Febvre, Paul Ricoeur, Pierre Nora, Michael de Certeau, Roland Barthes, Carlo Guinzburg e Pierre Bourdieu (além de diversos autores da Literatura) na construção de seus argumentos em defesa da especificidade da História como campo de conhecimento e como narrativa. Na problematização do tema, num debate enriquecido pela contribuição de grandes historiadores e pensadores das Ciências Humanas, o autor não deixa de reconhecer o papel tanto da Literatura como da Memória, aqui referida aos testemunhos dos contemporâneos, como leituras legítimas do real, portadoras de valor e de lugar na dinâmica do conhecimento sobre as sociedades humanas, independente da História dos historiadores. Entretanto, reafirma o lugar da operação historiográfica na elaboração do conhecimento sistemático sobre a humanidade no tempo, uma vez que a História, como ciência, tem sua prática ancorada em teorias e métodos, e em vigorosos sistemas de validação institucionais. As regras do campo e do fazer dos historiadores delimitam suas possibilidades de fugir à concreticidade do real, inclusive o real das subjetividades, estabelecendo limites para criatividade e a imaginação que, por exemplo, não se colocam na construção da escrita literária e a distingue das subjetividades individuais que qualificam o relato testemunhal.

O texto de Mariana Moreira Neto, **Extensão: a produção do conhecimento histórico em comunidade**, traz para o debate a atividade de extensão como *locus* privilegiado da produção de saberes numa articulação da comunidade com as instituições acadêmicas em sua tentativa permanente de construção do conhecimento compartilhado. A busca desse compartilhamento, dessa construção parceira, é condicionada pela troca de saberes e subverte hierarquias tradicionais. O trabalho na extensão é, para a autora, uma importante tarefa

na desconstrução das teses que advogam o abismo entre a sociedade e a universidade, pois navega contra a corrente dos muros levantados, e em prol de construção do conhecimento demandado pela sociedade e elaborado no diálogo. Como exemplo da riqueza dessa relação, a autora aborda, a partir do eixo dos Direitos Humanos, uma experiência de extensão realizada no Presídio Feminino de Cajazeiras (PB), ela, a partir de depoimentos de bolsistas extensionistas e presidiárias reflete sobre a importância de fazer transitar para dentro do ambiente acadêmico discussões fundamentais de setores “excluídos” como é o caso das mulheres encarceradas, qualificando suas vozes num diálogo que traz à tona dimensões sociais, políticas e humanas, de gênero.

O artigo seguinte é de autoria de professor Israel Soares de Sousa. **A pesquisa em História e impasses éticos e políticos: a pesquisa-ação como possibilidade de outros caminhos**, problematiza a conjuntura de retrocessos e ameaças à ordem democrática e ao ensino de História no Brasil. Ao defender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como tripé dos princípios norteadores do ensino de História em nossas universidades, o autor propõe pensar a ética em nosso campo associada às práticas de pesquisa e ensino que dissolvam a cortina de fumaça que faz parte da construção de discursos oficiais, revelando implicações, distorções e contradições que terminam por legitimar a história dos vencedores e omitir as histórias dissonantes e os projetos que revelam a complexidade do processo histórico. O autor traz para o debate as questões da pesquisa no campo da História considerando os pressupostos éticos a norteá-las para que não legitimem discursos cristalizadores de desigualdades, preconceitos, opressão e injustiça social. Longe de estabelecer um tabu a temas e objetos e abordagens no campo da pesquisa, ele convida os pesquisadores de História a problematizá-los e tomar consciência dos

projetos aos quais podem servir, analisando se contribuem com transformações ou permanências, na direção de qual construção de sociedade e em benefício de quais grupos sociais. Nesse sentido, indica as potencialidades da pesquisa-ação como caminho de compromisso do pesquisador de História com os setores oprimidos, identificando nessa metodologia as possibilidades de engajamento ético em nossa contribuição historiográfica.

A contribuição apresentada por Ana Paula da Cruz se intitula **Algumas reflexões sobre a História no ambiente escolar: conhecer para ser e fazer no mundo**. Como ela mesma define, seu ensaio seria uma contribuição com as reflexões a propósito da educação inclusiva, objetivando uma formação cidadão, a partir do ensino de História. Para a autora, no processo de interpretação dessa complexidade que é a história humana, os professores realizam escolhas teóricas e metodológicas que são indissociáveis de seus próprios percursos pessoais e intelectuais, de suas opções ideológicas e de sua criatividade. Desse modo, os professores encaminham suas práticas de sala por caminhos tradicionais e simplesmente conteudistas ou partem para abordagens da História como processo resultante de disputas e conflitos, revelando sua capacidade crítica e estimulando a “consciência histórica” dos educandos. Por esse viés, ela problematiza o lugar do professor no processo de construção cotidiana do espaço escolar e no trabalho docente com a criticidade exigida pela complexidade dos processos históricos e da formação de cidadãos conscientes de seu lugar no mundo e suas responsabilidades sociais.

O ensaio de Keliene Cristina da Silva se intitula **O que a experiência docente significa para mim** e centra seu ensaio na sua própria trajetória acadêmica e profissional. As experiências na graduação e na pós-graduação a levaram ao envolvimento com a literatura, a música e

os quadrinhos, tendo realizado seu mestrado sobre a obra do cartunista Angeli, dissertação defendida junto ao PPGH-UFPB. Sua formação e interesses pessoais foram importantes para criar uma assinatura como professora de História que leva ao uso de diferentes linguagens e ao estímulo à criatividade em suas disciplinas de História, ministradas na rede pública municipal de João Pessoa. Ao discutir seu percurso formativo, expõe os anseios da jovem graduanda de História e da jovem licenciada no enfrentamento do cotidiano da sala de aula no Ensino Básico. Em sua exposição, ela afirma o importante lugar da escola na formação da cidadania e da consciência crítica dos jovens estudantes, e dos professores e professoras, envolvidos nas lutas cotidianas por melhores condições de trabalho e salário. Como exemplo das possibilidades de uso da linguagem visual no ensino de História ela traz para o texto o projeto intitulado “Narrativas Visuais”, desenvolvido junto ao ensino fundamental em 2009. Essa experiência se configurou de um exitoso trabalho com quadrinhos em sala de aula, desenvolvido durante seus anos de docência a partir de então.

O artigo seguinte é de Daviana Granjeiro da Silva e intitula-se **Educar para a emancipação dos sujeitos: diálogos entre a educação em Direitos Humanos e o ensino de História**. A autora aborda o desafio do exercício da docência como prática para a emancipação, tendo Paulo Freire como referência fundamental e a Educação em Direitos Humanos (EDH) como campo privilegiado das possibilidades do ensino inclusivo. Discute os marcos legais e históricos da EDH e o longo caminho ainda por percorrer em nosso país nos momentos de retrocesso. Ela destaca possibilidades de trabalho que fazem as pontes entre a EDH e o ensino de História no cotidiano da sala de aula. A autora considera o diálogo entre a EDH e o ensino de História no ambiente

escolar uma fértil contribuição nas lutas pela construção da cidadania e da justiça social no Brasil.

O artigo seguinte, **O ensino de História em diálogos interculturais: pensando os índios na contemporaneidade**, vem da contribuição de três autores, Márcio Ananias Ferreira Vilela, Edson Hely Silva e Maria da Penha da Silva. Os pesquisadores trazem a público o trabalho realizado com a implementação da lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica. Tecem reflexões sobre a revisão de conceitos e abordagens que estimularam a produção acadêmica e as novas práticas em sala de aula que possibilitaram novas experiências com a alteridade e compreensão da história e cultura indígenas. A reflexão apresentada pelos autores tem como base o trabalho desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP-UFPE), em Recife, entre 2014 e 2016, nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental. Apresentam a metodologia usada no projeto “Os Índios na História”, incluindo leituras dos textos que estimulam novos olhares sobre o tema e reflexões atualizadas sobre direitos indígenas e lançam novos olhares sobre seu percurso histórico, colocando em xeque o racismo, os preconceitos e estereótipos, assim como paradigmas, a exemplo da miscigenação. Os autores relatam a importância das excursões pedagógicas ao território indígena Xucuru do Ororubá para o reconhecimento, por parte dos estudantes, desse “outro” em sua humanidade, no cotidiano de suas práticas, para além de imagens veiculadas em livros didáticos. O contato com seus lugares de moradia e com a dinâmica comunitária, onde vivenciam sua cultura, foram, na análise desses autores, de fundamental importância para a compreensão dos estudantes sobre dimensões de igualdade e diferença, bem como a descoberta de raízes indígenas familiares, suscitando reco-

nhecimento identitário e valorização de ancestralidade por parte dos estudantes. Nas diversas etapas do projeto, buscaram fugir escapar às armadilhas da romantização e da folclorização e se apoiaram teoricamente na noção de interculturalidade crítica que assume uma posição contrária à visão eurocêntrica de viés colonialista.

O ensaio de Vilma de Lourdes Barbosa e Melo, cujo título é **Ensino de História e múltiplas possibilidades de formação docente no estado da Paraíba: reflexões a partir de experiências nos estágios docentes** foi escrito a partir das vivências da autora em sua trajetória docente como formadora de novos profissionais, tanto na graduação, como professora de estágios supervisionados, como na pós-graduação como professora e orientadora de dissertações na área de ensino de História. A autora produz um vasto levantamento sobre espaços formativos, como os formais cursos de graduação, os programas de pós-graduação em universidades públicas, *strictu sensu* e *latu sensu*, e as formações continuadas que se consolidam em fóruns estaduais, políticas e programas da Secretária Estadual de Educação da Paraíba. Além disso, a autora volta-se para ferramentas da internet para indicar o extenso rol de sites, links, blogs e programas *online*, cujo objetivo é oferecer conteúdos para a formação docente. Os números aqui, como as pontas de icebergs são úteis, em sua análise para chamar à atenção para as múltiplas possibilidades de programas de estudo para docentes no estado da Paraíba, incluído a formação inicial e continuada, presencial ou *online*. Para a autora, o próprio Encontro Estadual de História, organizado pela ANPUH-PB, configura-se como importante fórum bienal que contribui para a qualificação dos docentes da área de História na Paraíba.

A pesquisa em História: os impasses éticos e políticos foi o artigo apresentado por José Luciano de Queiroz Aires. O "Brasil numa

aquarela” é a imagem escolhida pelo autor nesse texto criativo no qual a nossa história do tempo presente encontra semelhanças com a *Guernica*, de Pablo Picasso. Uma metáfora a revelar a tragédia política de nosso Brasil atual. Ao longo do texto, o autor faz uma retrospectiva de nossa recente trajetória política de desmandos e desmontes das conquistas históricas de trabalhadores, mulheres, comunidades quilombolas e indígenas e grupos LGBTQ+, entre outros. Paralelamente, denuncia a dilapidação acelerada e privatização de riquezas e patrimônio público para atender aos interesses ultraneoliberais no poder. Nessa conjuntura, o autor destaca o papel fundamental dos historiadores como reserva ética em defesa das verdades históricas. Em tempo de falseamentos e obscurantismo facistizante, a tarefa dos historiadores e historiadoras inclui os esforços por dissolver as cortinas de fumaça com as quais o governo brasileiro tenta escamotear os ataques ao campo popular e aos direitos sociais e econômicos dos setores oprimidos pela voracidade do capital. Nessa linha de raciocínio, o combate pela História se configura na defesa das memórias ofuscadas e nas lutas pela História combatente que encontra, em seus caminhos, lições de teoria e *práxis* em Marc Block, Marx e Engels, Gramsci, Ricoeur e Koseleck. Nessa perspectiva, o autor propõe o engajamento contra a destruição e destituição da História e das conquistas do campo popular e democrático como postura política ética, convocando os historiadores a cruzarem os muros das universidades e participar, com suas ferramentas de trabalho, das lutas do seu tempo.

Em síntese, trazemos com essa introdução uma indicação dos conteúdos e da riqueza dos debates compartilhados ao longo do XVIII Encontro Estadual e com nossas saudações anpuhanas, desejamos a todas e todos uma excelente leitura.

O passado no presente: memórias, literatura e História¹

Roger Chartier

Que papel pode desempenhar a História na construção de um mundo mais consciente das heranças que o constitui? Como pensar a presença do passado, ou dos passados, no nosso presente? Estas são as perguntas que gostaria formular nessa palestra.

Sempre os historiadores foram lamentáveis profetas, mas, às vezes, lembrando que o presente é constituído de passados sedimentados ou entrecruzados, puderam contribuir no estabelecimento de um diagnóstico mais lúcido sobre as novidades que seduziam ou assustavam seus contemporâneos. É esta certeza que inspirava Lucien Febvre quando, em uma Europa ainda ferida pela Primeira Guerra Mundial, pronunciou, em 1933, a conferência inaugural da cadeira “História da civilização moderna” no Collège de France. Sua defesa vibrante em prol de uma história capaz de formular problemas e hipóteses, e não apenas de narrar acontecimentos, não se distanciava da ideia segundo a qual a História, como toda ciência, “não se faz em uma torre

1 Conferência realizada no dia 30/07/2018 por ocasião da abertura do XVIII Encontro Estadual de História - ANPUH-PB “HISTÓRIA: DESAFIOS DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NO TEMPO PRESENTE”. Agradecemos a gentileza de Roger Chartier por disponibilizar a conferência para sua publicação. O texto segue o modelo de conferência e, portanto, não apresenta indicações de bibliografia ao final e nem notas de rodapé. Ao longo do texto, para facilitar a compreensão do leitor brasileiro, bem como a pesquisa pelos materiais citados, os organizadores inseriram as seguintes informações a respeito de obras literárias: o título em português, o ano de publicação mais recente e o nome do tradutor. Dessa forma, todas as notas de rodapé são inserções dos organizadores.

de marfim. Ela se constrói no seio da própria vida, e pelos vivos que estão imersos no século.” Dezesete anos mais tarde, em 1950, Fernand Braudel, que lhe sucedeu na mesma cátedra, insistia ainda mais sobre as responsabilidades da história num mundo ferido uma segunda vez por cinco anos de uma guerra universal e privado das certezas fragilmente reconstruídas nos anos trinta. Para ele, é através da distinção entre as temporalidades articuladas que caracterizam cada sociedade, que se tornava possível escutar o diálogo permanente instaurado entre a longa duração e o acontecimento, ou ainda, segundo suas próprias palavras, identificar os fenômenos situados “fora do alcance e da erosão do tempo” e as “profundas fissuras além das quais tudo muda na vida dos homens”.

Acredito que as propostas dos fundadores dos *Annales* podem ainda guiar o trabalho dos historiadores. Mas também devemos ser conscientes da distância que nos separa deles. Nossa obrigação não é mais reconstruir a disciplina histórica, como exigia um mundo duas vezes em ruínas, mas entender e aceitar que os historiadores não têm mais o monopólio das representações do passado. As insurreições da memória, bem como as seduções da ficção, competem duramente com eles. Hoje os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais do que uma das modalidades da relação que a sociedade tem com o passado. As obras de ficção, ou pelo menos algumas delas, e a memória, seja coletiva ou individual, também podem dar uma presença no passado, às vezes ou amiúde, mais poderosa que a relação procurada pelos livros dos historiadores.

Nos últimos anos a obra do filósofo francês Paul Ricœur é, sem dúvida alguma, a que se dedicou com maior atenção e perseverança aos diferentes modos de representação do passado: a ficção narrativa, o conhecimento histórico, as operações da memória. Seu último

livro, *A memória, a história e o esquecimento*, estabelece uma série de distinções essenciais entre estas duas formas de presença do passado no presente que asseguram, por um lado, o trabalho da anamnese, quando o indivíduo “desce à sua memória”, como escreveu Borges, e, por outro lado, a operação historiográfica.

A primeira diferença é a que distingue o testemunho do documento. Se o primeiro é inseparável da testemunha e da credibilidade outorgada a suas palavras, o segundo permite o acesso a conhecimentos que foram recordações de ninguém. À estrutura fiduciária do testemunho, que implica a confiança, se opõe a natureza indiciária do documento, submetido aos critérios objetivos da prova. Uma segunda distinção opõe a instantaneidade da memória e a construção explicativa da história, seja qual for a escala de análise dos fenômenos históricos ou o modelo de inteligibilidade escolhido, sejam as explicações que indagam as determinações desconhecidas dos atores ou as explicações que privilegiam suas estratégias explícitas e conscientes. Depreende-se daí uma terceira diferença: entre o reconhecimento do passado possibilitado pela memória e sua representação, ou “representância”, no sentido de “ter o lugar de”, assegurada pelo o relato histórico.

A distinção analítica entre a escolha de modelos explicativos e a construção do relato histórico permite ressaltar os parentescos narrativos ou retóricos entre a ficção e a História (tal como mostrava *Tempo e narrativa*) sem correr o risco de dissolver a capacidade de conhecimento da história na narratividade que rege sua escrita. Insistindo nas operações específicas que fundamentam tanto a intenção de verdade quanto a prática crítica da História, Ricœur nos permite rechaçar todas as perspectivas que consideram que o regime de verdade do romance e o da História são idênticos. Assim retoma a afirmação de

Michel de Certeau, a respeito da capacidade da História de produzir enunciados “científicos”, se entende por isso “a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que possibilitem ‘controlar’ operações adequadas na produção de objetos determinados”. São estas operações e regras que permitem dar crédito a representação histórica do passado e rejeitar a suspeita de relativismo ou ceticismo que nasce do uso das formas “literárias” (estruturas narrativas, tropos retóricos, figuras metafóricas) pela escrita historiográfica.

O documento contra o testemunho, a construção explicativa contra a reminiscência imediata, a representação do passado contra seu reconhecimento: cada fase da operação historiográfica se distingue assim claramente da atuação da memória. Mas a diferença não exclui a competência. Por um lado, a História procurou recentemente submeter a memória ao status de um objeto histórico cujos lugares de inscrição, formas de transmissão e usos ideológicos devem ser estudados. Por outro lado, a memória pode reivindicar ser uma relação mais verdadeira, mais autêntica, mais comprometida com o passado que a História. Foi o caso na tradição judaica com a duradoura reserva ao tratamento historiográfico do passado, como mostra Yosef Yerushalmi, ou foi o caso no século XIX, quando a memória opôs um conhecimento vivo, afetivo, existencial do passado a sua neutralização distanciada e inerte por parte dos historiadores.

Ricœur sugere que hoje em dia não se trata de reivindicar a memória contra a História, mas reconhecer suas diferenças fundamentais e, também, mostrar as relações que as unem. Com efeito, é no testemunho da memória, na recordação da testemunha, que a História encontra a certeza na existência de um passado que foi e que já não é – um passado que a operação historiográfica pretende representar adequadamente no presente. Como escreve Ricœur, “A memória con-

tinua sendo a guardiã da última dialética constitutiva da passeidade do passado, a saber, a relação entre o ‘não mais’, que assinala seu caráter acabado, abolido, superado, e o ‘tendo sido’ que designa seu caráter originário e, neste sentido, indestrutível”. É no entrecruzamento entre a cientificidade da operação historiográfica e a garantia ontológica do testemunho que Ricœur fundamenta a recusa das posições céticas e relativistas.

No entanto, a ilusão referencial se coloca sempre na relação com o passado, seja qual for seu registro. É certo que, como demonstra Roland Barthes, as modalidades de tal “ilusão” não são as mesmas no romance que, ao abandonar a estética clássica da verossimilhança, multiplicou as notas realistas destinadas a conferir à ficção um peso de realidade, e na História para a qual “o ter-sido das coisas é um princípio suficiente do discurso”. Mas, para recordar este princípio, o historiador deve introduzir em sua narração indícios ou provas deste “ter-sido” que funcionam como *effets de réel*, “efeitos de realidade”, encarregados de dar presença ao passado: citações, documentos, fotos. Para Michel de Certeau, a construção desdobrada da História remete a tal presença: “Coloca-se como historiográfico o discurso que ‘compreende’ seu outro – a crônica, o arquivo, o documento – ou seja, o que se organiza como texto *folheado* no qual uma metade, continua, se apoia sobre outra, disseminada, para poder dizer o que significa a outra sem sabê-lo. Pelas ‘citações’, pelas referências, pelas notas e por todo o aparato de remissões permanentes a uma primeira linguagem, o discurso se estabelece como *saber do outro*”. Entretanto, como indicam algumas ficções, o uso de tal aparato nem sempre é suficiente para proteger contra a ilusão referencial.

É o que mostra um livro publicado em 1958² na Cidade do México. É uma biografia de um pintor catalão, Jusep Torres Campalans, escrita por Max Aub, um republicano e socialista espanhol que foi conselheiro cultural em Paris em 1936, comissário do Presidente da República na Exposição Universal de 1937 e diretor com Malraux do filme *Sierra de Teruel*³. Exilado na França desde a derrota da República, perseguido e preso como comunista pelo Regime de Vichy, refugiou-se no México e adquiriu a nacionalidade mexicana em 1949. Foi no México onde publicou o ciclo de seus romances dedicado à Guerra Civil espanhola⁴ e, em 1958, a biografia de Jusep Torres Campalans.

O livro faz uso de todas as técnicas modernas de “acreditação” da verdade do relato histórico: as fotografias que mostram os pais de Campalans e o próprio em companhia de seu amigo Picasso, as declarações que o pintor fez em dois periódicos parisienses em 1912 (*L’Intransigeant*) e em 1914 (*Figaro illustré*), a edição de seu “Caderno Verde” no qual anotou entre 1906 e 1914 observações, aforismos e citações, o catálogo de suas obras estabelecido em 1942 por um jovem crítico irlandês, Henry Richard Town, que preparava uma exposição dos quadros de Campalans em Londres quando foi morto por um bombardeio alemão, as transcrições das conversas que Aub travou com o pintor quando o encontrou em 1955 em San Cristóbal de Las Casas, no estado de Chiapas, e finalmente as reproduções dos quadros mesmos. Os quadros foram expostos em Nova York, com um catálogo intitulado *Catalogue Jusep Torres Campalans. The First New York Exhibition. Bodley Gallery, 223 East Sixtieth Street*, quando saiu, em 1962, a tradu-

2 *Jusep Torres Campalans* (1958). Sem tradução para o português.

3 *A Esperança* (1945).

4 *El laberinto mágico: Campo cerrado* (1943), *Campo de sangre* (1945), *Campo abierto* (1951), *Campo del Moro* (1963), *Campo francés* (1965) e *Campo de los almendros* (1968).

ção em inglês da biografia. O livro, então, aproveita todas as técnicas e as instituições modernas que, para Barthes, respondiam ao inesgotável desejo de autenticar o “real”: as fotografias (“testemunha bruta do que ocorreu ali”), a reportagem, as exposições.

E, no entanto, Jusep Torres Campalans nunca existiu. Max Aub inventou este pintor, supostamente nascido em Gerona em 1886 e que fugiu de Paris e deixou de pintar em 1914, para zombar das categorias empregadas pela crítica de arte: a explicação das obras pela biografia do artista, o esclarecimento do sentido escondido das obras, as técnicas de datação e atribuição, o uso contraditório das noções de precursor e de influência. Campalans sofre influência de Matisse, Picasso, Kandinsky, Mondrian, e, ao mesmo tempo, seus quadros são os primeiros em cada novo estilo do século XX: o cubismo, a art nègre, o expressionismo, a pintura abstrata. Tal como as do *Quixote*, a paródia é divertida e mordaz.

Hoje em dia pode-se ler de maneira diferente. Mobiliza os dispositivos da autenticação a serviço de uma ilusão referencial particularmente poderosa e que enganou muitos leitores. Mas ao mesmo tempo multiplica as advertências irônicas que devem despertar a vigilância. Não é por acaso que a circunstância que permite o encontro entre Aub e Campalans é um colóquio que celebra os trezentos e cinquenta anos da Primeira Parte de *Dom Quixote*, nem que o “Prólogo indispensável” do livro termina com uma referência ao “melhor” de todos os prólogos: o de *Dom Quixote*. Uma das epígrafes de Aub também adverte o leitor. Aub a atribui a um certo Santiago de Alvarado que havia escrito em seu livro *Nuevo mundo caduco y alegrías dela mocedad de los años de 1781 hasta 1792* (uma obra que poderia figurar no “Museu” dos textos

imaginários de *El hacedor* de Borges⁵): “Como pode haver verdade sem mentira?”. No próprio seio da ilusão se recorda, assim, a diferença que separa o possível conhecimento do passado de sua fictícia existência nas fábulas literárias a realidade que foi e referentes a imaginários. Ao lado dos livros de Carlo Baroja ou Anthony Grafton dedicados às falsificações históricas, o *Campalans* de Max Aub, paradoxalmente, ironicamente, reafirma a capacidade de distinguir entre o encanto ou a magia da relação com um passado imaginado e imaginário e as operações críticas próprias de um saber histórico capaz de desmascarar as imposturas e de estabelecer o que Ricœur chama de “uma memória equitativa” – equitativa porque obriga as memórias particulares a confrontarem-se com uma representação do passado situada na ordem de um conhecimento universalmente aceitável.

Assim, a diferença entre História e ficção parece bem clara. Entretanto várias razões a fazem vacilar. A noção de “energia” ajuda a entender como algumas obras literárias configuraram e moldaram mais fortemente que os escritos dos historiadores as representações coletivas do passado. Em seu livro *Shakespearean Negotiations* cujo subtítulo é *The Circulation of Social Energy in Renaissance England*⁶, Stephen Greenblatt define a noção de “energia social” como uma noção chave para compreender tanto o processo da criação estética quanto a capacidade das obras de transformar as percepções e as experiências de seus leitores ou espectadores.

Por um lado, o que a escrita literária capta é a poderosa energia das linguagens, ritos e práticas do mundo social. Múltiplas são as formas das negociações que permitem tal captura estética do mundo

5 *O fazedor* (2008). Tradução de Josely Vianna Baptista.

6 Sem tradução para o português.

social: a apropriação das linguagens; o uso metafórico ou material, no caso do teatro, dos objetos do cotidiano; a simulação das cerimônias e discursos públicos. Por outro lado, a energia transferida para a obra literária – o que Greenblatt designa como “a energia social codificada nas obras literárias”, ou em outra fórmula como “as formas estéticas da energia social” – retorna ao mundo social através de suas apropriações por parte de seus leitores e espectadores. O que define a força estética das obras, ou de certas obras é “a capacidade de alguns traços verbais, orais e visuais de produzir, configurar e organizar experiências tanto físicas quanto mentais”. A circulação entre o mundo social e as obras estéticas pode apoderar-se de qualquer realidade, tanto dos desejos, das ansiedades ou dos sonhos quanto do poder, do carisma ou do sagrado, ou seja, segundo Greenblatt “qualquer coisa produzida pela sociedade pode circular salvo se está excluída da circulação” – por exemplo, pela censura monárquica ou eclesiástica.

Dentre as realidades que circulam desse modo figuram as representações do passado. Quando publicaram em 1623 o *in-fólio*, que pela primeira vez reunia as obras teatrais de Shakespeare, os dois editores, John Heminges e Henry Condell (que haviam sido, como o próprio autor, atores e proprietários na companhia do Rei, os *King's Men*), decidiram repartir as trinta e seis obras impressas em livro em três categorias: “comédias”, “histórias”, “tragédias”. Se a primeira e a terceira retomam a divisão clássica entre os dois gêneros da poética teatral aristotélica, a segunda (“histórias”) introduz uma nova categoria que no *fólio* compreendia dez obras.

A decisão tomada por Heminges e Condell pressupunha várias operações. Foram excluídas das “histórias”, as “tragédias” romanas, apesar de serem totalmente históricas: *Coriolanus*, *Julius Caesar* e *Anthony and Cleopatra*. Por decisão dos editores de 1623, se não for

pela própria vontade de Shakespeare, identificou-se assim a “história” representada no teatro com uma única história: a história dos reis da Inglaterra desde *King John* até *Henry the Eighth* – o que excluía outros soberanos “britânicos” como *King Lear* ou *Macbeth*. Ao publicar as dez obras no *fólio* segundo a cronologia dos reinados, Heminges e Condell as transformaram em uma narrativa dramática construída segundo uma concepção linear do tempo, que era a que fundamentava também a escrita das crônicas empregadas por Shakespeare na composição de seus próprios textos: tais como as *Chronicles of England* de Edward Hall, John Stow, Richard Grafton ou Raphael Holinshed.

Antes da publicação em formato *in-fólio*, as “histórias”, ou pelo menos algumas delas, foram as obras de Shakespeare de maior sucesso. Elas configuraram as “experiências coletivas físicas e mentais” (como escreve Greenblatt) de seus espectadores e leitores graças a suas numerosas edições *in-quarto* e a suas encenações teatrais. Mas a história representada sobre os palcos não era a história dos cronistas: era uma história aberta aos anacronismos, uma história governada por uma cronologia propriamente teatral, e não pela cronologia dos acontecimentos tais como se sucederam.

Um exemplo específico é ilustrativo a este respeito: a rebelião de Jack Cade tal como está representada na segunda parte de *Henry the Sixth* encenada em 1591 e publicada em 1595. O texto relata um evento histórico narrado pelos cronistas Hall e Holinshed. Em 1450, os artesãos do Kent entraram em Londres para forçar as autoridades a renunciar a qualquer novo imposto e condenar os abusos dos oficiais locais. Para construir a encenação da rebelião de Cade, Shakespeare se apodera dos relatos que se fundamentavam nas petições entregues pelos rebeldes ao rei. Mas reinterpreta o evento de 1450 a partir das narrações de uma rebelião anterior, a dos camponeses de 1381, co-

mandados por Wat Tyler e Jack Straw que haviam destruído todos os arquivos senhoriais ou judiciais que justificavam sua dependência. Ao chegar em Londres, queimaram as *Inns of Court*, ou seja, os estabelecimentos onde se ensinava direito.

Daí apreende-se a inquietante ambivalência de tal representação. Por um lado, Shakespeare a constrói retomando os tropos clássicos das rebeliões populares. Frequentemente em sua "história", Shakespeare atribui a Cade e a seus seguidores uma linguagem milenarista e igualitária que caracterizou os rebeldes de 1381 e não os de 1450 e que recapitula queixas, fórmulas e gestos que pertenciam a momentos históricos muito diferentes. Por outro lado, Cade é um personagem grotesco, ridículo, manipulado. É o chefe de uma rebelião carnavalesca que confere uma forma teatral às figuras do mundo ao avesso, tal como difundiam as estampas populares. O mundo sem dinheiro, sem propriedade, sem livros e nem escrita prometido por Cade é um mundo absurdo, cruel e enganoso. Ele é o profeta de um futuro aterrorizante.

O exemplo mostra como a história no teatro distorce as crônicas e transfigura os acontecimentos para propor à imaginação dos espectadores uma representação ambígua do passado, caracterizada pelas incertezas, as contradições, a impossibilidade de dar um sentido único aos eventos. O tempo das "*histories*" apresentadas nos teatros não é somente o tempo dos acontecimentos, das decisões, das vontades, das intenções dos indivíduos, mas é também o tempo inexorável da roda da fortuna que faz suceder a queda ao triunfo e, mais essencialmente é o tempo de Deus que os homens não podem, não devem decifrar ou conhecer, salvo quando são profetas inspirados que falam palavras que não são as suas. Talvez é nesta distorção das realidades históricas tal como as estabelecem os historiadores, nesta instabili-

dade e opacidade do sentido do curso dos acontecimentos que reside a força única das apropriações e representações do passado propostas pela poesia épica no tempo de Homero, pelas peças de teatro na Inglaterra isabelina, pelos romances de Walter Scott ou Alexandre Dumas no século XIX ou, hoje em dia, pelos filmes de nossas telas.

As relações entre literatura e história conheceram uma troca de proposta nos séculos XIX e XX. Uma vez estabelecido o sentido moderno da palavra “literatura”, não mais definida como “erudição” como o fazia os dicionários do século XVII, mas como o *corpus* de criações estéticas que supõem a originalidade das obras, a singularidade da escrita e a propriedade do autor, a escrita literária se tornou a forma da “verdadeira” História, ignorada pelos historiadores do tempo fascinados pelos eventos, pelos indivíduos e pela história política. A distância destes três ídolos denunciados por Simiand em 1903⁷, o romance devia assumir a tarefa de descrever a sociedade inteira, de propor, como indicava Manzoni em 1845 no seu livro *Del romanze storico e no seu romance I promessi sposi*⁸, “não uma narração cronológica unicamente de fatos políticos e militares e, excepcionalmente, de algum acontecimento extraordinário de outro gênero, [mas] uma representação mais abrangente das condições da humanidade em uma época e um lugar naturalmente mais circunscritos que aqueles sobre os quais se distendem os trabalhos de História”. O objetivo do seu romance “era apresentar-me, de uma forma nova e especial, uma história mais rica, mais variada, mais refinada que aquela encontrada nas obras que normalmente trazem este nome, e como por antonomásia”. O romance devia assim dar a conhecer “costumes, opiniões, seja gerais, seja pró-

7 *Método Histórico e Ciências Sociais.*

8 *Os noivos* (2012). Tradução de Francisco Degani.

prias a tal ou tal classe de homens, os efeitos privados dos acontecimentos públicos que mais estreitamente se chamam históricos, e das leis e das vontades dos poderosos, em qualquer maneira que se expressam; finalmente todo o mais característico das condições da vida e das relações entre estas condições numa sociedade dada num tempo dado”.

Nessa perspectiva, o romancista é o verdadeiro historiador que transforma a intriga particular, localizada, da ficção em uma verdade geral. E o que afirma Balzac no primeiro parágrafo do seu romance *Les illusions perdues*⁹ que apresenta como uma “grande pequena história”. “Pequena história” porque começa numa pequena imprensa de uma pequena cidade provincial: “Na época em que começa esta história, a prensa de Stanhope e os rolos de tintagem ainda não funcionavam nas pequenas tipografias de província. Apesar da especialidade que a leva ser comparada com a tipografia parisiense, a cidade de Angoulême ainda usava as prensas de madeira”. Mas “grande história”, porque o contraste técnico entre prensas de madeira e prensas mecânicas é como a expressão e matriz dos destinos, toras individuais ou coletivas que conduzem da província desprezada até a capital devoradora.

Quando a história dos historiadores abandonou seus ídolos tradicionais em favor das conjunturas econômicas e demográficas, das hierarquias sociais, das crenças coletivas, a literatura enfatizou as singularidades, as diferenças, as idiosincrasias. Escrever as vidas únicas de indivíduos particulares tornou-se um gênero favorito. Borges nomeou seu precursor em sua *Biblioteca pessoal* (um livro publicado em 1985): as *Vies imaginaires*¹⁰ de Marcel Schob: “Em 1935 escrevi um

9 *Ilusões perdidas* (2011) Tradução de Rosa Freire Aguiar.

10 *Vidas imaginárias* (1997). Tradução de Duda Machado.

livro ingênuo que se chamava *Historia universal de la infâmia*¹¹. Uma das suas numerosas fontes foi o livro de Schwob [...] Suas *Vidas imaginárias* datam de 1896. Para o escrever inventou um curioso método. Os protagonistas são reais; os fatos podem ser fabulosos e muitas vezes fantásticos. O sabor particular deste livro reside neste vaivém”. O “curioso método” de Schwob consistia em separar radicalmente os destinos singulares das ideias universais, em libertar a escrita biográfica das exigências de verdade, de privilegiar “o sentimento do individual”. Schwob define a arte, seja literatura ou pintura, em oposição com a História de seu tempo interessada pelas ideias universais: “A ciência histórica nos deixa na incerteza dos indivíduos. Revela-nos somente os pontos em que eles foram vinculados ações universais”, ao passo que a arte “é contrária às ideias universais, descreve apenas o individual, deseja apenas o único. Não classifica; desclassifica”.

Então, a arte do biógrafo tal como a arte do pintor japonês Hokusai consiste em “efetuar a milagrosa mutação da semelhança em diversidade”, a “tornar individual aquilo que há de mais genérico”. A busca das “próprias esquisitices” ou das “anomalias” de cada homem não supõe a conformidade na realidade: ao biógrafo, “não lhe cabe a preocupação de ser verdadeiro; ele deve criar em meio a um caos de traços humanos [...] – Em meio a esse grosseiro conjunto, o biógrafo seleciona o material para compor uma forma que não se pareça com nenhuma outra. Não precisa ser igual àquela criada outrora por um deus superior, desde que seja única, como toda criação”. O gênero aparentemente o mais histórico, a biografia, deve em realidade afastar-se da história para aproximar-se de uma realidade mais profunda, mais essencial, contando como o faz Schwob no seu livro, “as exis-

11 *História universal da infâmia* (2016). Tradução de Davi Arrigucci Jr.

tências únicas dos homens, quer tenham sido divinos, medíocres ou criminosos”.

Seguindo o caminho assim aberto, a literatura no século XX se apoderou do que os novos ídolos da História (populações, economias, sociedades) ignoravam, desprezavam ou borravam, ou seja, as “vidas” sempre únicas, frágeis, obscuras. Nos romances, esta atenção se vincula com as “vidas minúsculas” ou as “histórias ínfimas”, como nos oito capítulos do livro de Pierre Michon, *Vies minuscules*¹² publicado em 1984. Mas as existências anônimas, os destinos ignorados, se encontram também nos arquivos mesmos, como se nos documentos geralmente tratados estatisticamente pelos historiadores estivessem preservados traços breves, fragmentados, poéticos das vidas singulares. É a “história” destas vidas minúsculas que Foucault desejava fazer presente no seu projeto de “antologias de existências”, que apresentou em 1977 no seu ensaio pensado como uma introdução geral de uma antologia de documentos dos séculos XVII e XVIII e intitulado *La vie des hommes infâmes*, “A vida dos homens infames” (“infames” por ser sem fama, sem glória): “Vidas singulares, tornadas, por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário”. Invertendo o procedimento de Schwob, é em “existências reais”, em “vidas breves, encontradas por acaso em livros ou documentos” (relatórios de polícia, registros de internamento, petições ao rei, cartas régias com ordem de prisão), que Foucault localizava “o efeito misto de beleza e de terror” produzido por estas “vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras”. Nestas vidas das quais não se conhece geralmente nada mais que os rastros

12 *Vidas minúsculas* (2004). Tradução de Mário Laranjeira.

breves, enigmáticos, escritos pelas instituições, Foucault encontrava existências perdidas, que nunca haveriam sido conhecidas sem o momento quando se chocaram com o poder ou quando tentaram utilizar suas forças: “Quis, em suma, reunir alguns rudimentos para uma lenda dos homens obscuros, a partir dos discursos que, na desgraça ou na raiva, eles trocam com o poder”. A vontade de dar presença aos destinos singulares está situada em seu limite: “a existência desses homens e dessas mulheres remete exatamente ao que deles foi dito, do que eles foram ou do que fizeram nada subsiste, exceto em poucas frases”. Nesse sentido, se inverte a perspectiva que localiza o real das existências na ficção literária porque “ali se produz um certo equívoco do fictício e do real”. Os indivíduos que realmente sofreram ou esperaram “não têm e nunca terão existência senão ao abrigo precário dessas palavras”: “essa pura existência verbal faz desses infelizes ou dessas facínoras seres quase fictícios”.

A literatura, seja imaginada pelo escritor ou bem encontrada nos arquivos, está investida por uma poderosa capacidade de conhecimento. Poderosa, porém, também perigosa se não mobiliza os procedimentos que produzem a “verdade da ficção”, entendida segundo a fórmula de Carlo Ginzburg, como “uma história verdadeira construída a partir de uma história fictícia”. Não se trata, então, de afirmar, como o faz Hayden White, que ficção e história produzem uma mesma verdade, mas de identificar quais são as condições que localizam em algumas obras literárias (e não todas) um discurso verdadeiro sobre a realidade ou o passado.

No seu livro *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*, Carlo Ginzburg enfatiza três dispositivos estéticos que produzem semelhante verdade histórica. O primeiro é a distância crítica que permite o procedimento do “estranhamento”, do “*ostranenie*” dos

formalistas russos, que transforma na escrita ou na leitura as realidades familiares em algo estranho, raro, inesperado. Assim está postulada uma “douta ignorância” que rechaça a percepção cega das evidências, a aceitação automática dos costumes, a submissão à ordem. Nas ficções encarnaram o estranhamento as figuras do iletrado sábio, do selvagem civilizado, do campesino astuto ou os animais das fábulas ou das imagens mundo ao avesso. Um segundo procedimento, próprio da leitura, consiste em retroceder da ficção ao documento, da verdade estética à verdade dos fatos. No caso das obras dramáticas se trata de inverter a inspiração do “*New Historicism*” e de descobrir em a construção da verdade teatral, governada por sua própria lógica, a verdade dos fatos tais como foram registrados pelas crônica e pelas histórias utilizadas pelos dramaturgos. O terceiro procedimento de produção da verdade estética é o estilo direito livre que introduz na narração os pensamentos íntimos, secretos, mudos dos protagonistas. Ginzburg observa: “semelhante procedimento parece proibido aos historiadores por que, por definição, o discurso direito livre não deixa nenhum vestígio documental”. Mas acrescenta que se a verdade produzida que está na modalidade do discurso se situa mais além do discurso histórico, enquanto “os procedimentos narrativos são como campos magnéticos: provocam perguntas e atraem possíveis documentos”. Sob estas condições com consciência da diferença entre seu ofício e a arte do romancista, o historiador pode tomar o risco do estilo direito livre e introduzir na operação do conhecimento histórico a verdade própria da ficção.

Há outra razão para a sedutora, mais perigosa, proximidade entre a História como exercício de conhecimento e a ficção, seja literatura ou mito. No mundo contemporâneo, o desejo ou a necessidade de afirmar ou justificar identidades construídas ou reconstruídas,

que não são todas nacionais, muitas vezes inspira uma reescrita do passado que deforma, ignora ou esconde as conclusões de um conhecimento histórico rigorosamente controlado. Essa distorção, que amiúde é inspirada por exigências legítimas, impõe uma reflexão epistemológica sobre os critérios de validação aplicáveis a operação historiográfica. A capacidade crítica da História não é limitada a desvelar as falsificações e imposturas. Deve e pode também sujeitar as construções interpretativas a critérios objetivos de validação ou rejeição.

Atribuir essa função à História conduz a perguntar-se sobre estes critérios mesmos. Devem eles relacionar-se com a coerência interna da demonstração? Ou com sua compatibilidade com resultados já adquiridos? Ou com as regras que desde a Renascença governam a crítica dos documentos? Além disso, é a noção mesma de “prova” que se deve discutir. É legítimo postular uma pluralidade de regimes de prova que seria exigido pela diversidade dos objetos e métodos históricos? Ou devemos elaborar uma teoria geral da objetividade histórica que permite distinguir entre interpretações aceitáveis e inaceitáveis, sem por isso recusar a possibilidade da pluralidade das interpretações legítimas.

Estas questões, que se relacionam como estatuto epistemológico próprio das ciências humanas, têm uma importância essencial numa época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de histórias imaginadas ou imaginárias. Nesse contexto, uma reflexão sobre as condições que permitem oferecer discursos históricos que se podem considerar como representações (e explicações) adequadas para fazer compreender a realidade que foi e não é mais me parece essencial e urgente. Esta reflexão que pressupõe como princípio uma diferença, uma distância entre conhecimento crítico e reconhecimento imediato, participa no longo processo de

emancipação da História tanto da memória quanto da fábula, inclusive a fábula verossímil.

A relação com o tempo, passado ou presente, desempenha um papel essencial neste processo. Pierre Bourdieu via nessa contemporaneidade de passados sucessivos uma das características próprias dos espaços de produção e de consumo cultural: “Toda a História do campo é imanente ao funcionamento do campo e para ficar à altura de suas exigências objetivas, tanto como produtor, mas também como consumidor, é preciso ter o domínio prático ou teórico desta História.” Este domínio (ou sua ausência) distingue os sábios dos ingênuos e ele governa as diversas relações que cada nova obra desenvolve com o passado: a imitação acadêmica, o retorno *kitsch*, a volta nos antigos mestros, a ironia satírica, a ruptura estética. Ao escolher como alvos de suas paródias tanto os livros de cavalaria quanto os romances pastorais (quando Dom Quixote se transforma em pastor Quijotiz) e as autobiografias picarescas (com as alusões à narrativa de sua vida composta pelo galeriano Ginés de Pasamonte), Cervantes instala no presente de sua escrita três gêneros com temporalidades bem diversas e contra os quais ele inventa uma maneira inédita de escrever a ficção, concebendo-a, como escreveu Francisco Rico, “não no estilo artificial da literatura, mas na prosa doméstica da vida”. Ele, o “*ingenio lego*”, o gênio ignorante, mostra assim que os sábios não são os únicos que fazem bom uso da história dos gêneros e das formas.

A presença do passado no presente obriga a posicionar as obras singulares ou o *corpus* de textos no cruzamento de dois eixos. Por um lado, um eixo sincrônico, que permite situar cada obra em seu tempo, ou seu campo, e a coloca em relação com outras, que são contemporâneas ou pertencem a diferentes registros de experiência. Por outro lado, um eixo diacrônico, que inscreve cada obra no passado do gênero

ou da disciplina. Nas ciências mais exatas, esta presença ativa, criadora do passado, remete geralmente as durações breves, às vezes muito breves. O mesmo não ocorre com a literatura, as humanidades e a História para as quais os passados recentes ou mais antigos são sempre, de alguma forma, presentes ainda vivos nos quais novas criações se inspiram ou dos quais se distanciam. Que romancista contemporâneo poderia ignorar *Dom Quixote*? Que historiador poderia ignorar Braudel, Bloch, Ranke ou Michelet?

Semelhante observação nos faz recordar que a especificidade da história é sua capacidade de articular as diferentes temporalidades que se encontram contemporâneas em cada momento histórico. E essa construção temporal sustentava todo o edifício da História e, além dela, da ciência social na perspectiva de Braudel. Segundo ele, no seu artigo *História e sociologia*, publicado em 1958, “a História situa-se em patamares diferentes; eu distinguiria de bom grado três patamares, mas não passa de uma maneira de falar, simplificando muito. [...] A superfície, uma história événementielle, inscreve-se no tempo curto: é uma micro-história. A meia encosta, uma história conjuntural segue um ritmo mais largo e mais lento. Este ritmo tem sido sobretudo estudado no plano da vida material, dos ciclos ou interciclos econômicos [...] Para além deste ‘recitativo’ da conjuntura, a história estrutural ou de longa duração, põem em causa séculos inteiros; esta história está no limite daquilo que se move e do imóvel, e pelos seus valores muito tempo fixos, faz figura de qualquer coisa que não varia em relação às outras histórias, mais vivas a correr e a realizar-se, e que, em suma, gravitam à volta esta”.

Me parece que hoje em dia três questões surgem enquanto a esse poderoso modelo das durações sobrepostas e heterogêneas. Em primeiro lugar, serão elas tão irredutivelmente diferentes uma da

outra? Não se deve considerar, como faz Ricœur em seu livro *Tempo e narrativa*, que “a própria noção de História de longa duração deriva do evento dramático, no sentido aristotélico de evento-estruturado-em-trama e que, por esse fato, os três tempos braudelianos referem-se à mesma matriz temporal? A longa duração do mar Mediterrâneo deveria ser entendida como construída segundo as fórmulas que relacionam a temporalidade dos relatos com o tempo subjetivo dos indivíduos. Na escrita do historiador, o tempo do mar e o tempo do rei estão construídos segundo as mesmas figuras narrativas”.

Por outro lado, devemos encerrar a noção de evento dentro de sua definição tradicional; que a vincula à duração breve, as decisões conscientes, os fatos políticos? Em um ensaio dedicado a Nietzsche, *Nietzsche, a genealogia e a história*, Foucault estabelece uma estreita ligação entre uma crítica devastadora à noção de origem, que supõe a existência do acontecimento antes de seu advento, e a reformulação do conceito de evento. Para ele, a brutalidade do acontecimento deve ser situada não nos acidentes do curso da história ou as escolhas dos indivíduos, e sim dentro do que aparece para os historiadores como o mais oposto ao tempo curto da superfície da História: as transformações das relações de dominação. “Por evento, se deve entender não uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas a inversão de uma relação de forças, a confiscação de um poder, um vocabulário que torna contra aqueles que o usaram, uma dominação que se debilita, se relaxa, envenena a si mesma, à medida que cresce outra, mascarada. As forças que operam na História não obedecem nem ao destino nem à uma mecânica, mas aos azares da luta. Não aparecem como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco adoptam a forma de um resultado necessário. Sempre estas forças aparecem nas circunstâncias singulares do evento”. Se o evento, nessa leitura

nietzschiana, permanece aleatório, violento, inesperado, não designa mais a espuma dos fatos; faz surgir as rupturas e descontinuidades mais fundamentais.

Finalmente, podemos tomar o tempo ou as diferentes temporalidades como sendo “exterior aos homens” ou como “como medida geral de todos os fenômenos” segundo as expressões de Braudel? Pierre Bourdieu, em seu livro *Meditações pascalianas*, enfatiza que a relação com o tempo é uma das propriedades sociais mais desigualmente distribuídas: “De fato, para romper verdadeiramente com a ilusão universalista da análise de essência, seria preciso descrever as diferentes maneiras de se temporalizar, referindo-as às suas condições econômicas e sociais de possibilidade”. Ser dono do seu próprio tempo, controlar o tempo dos outros (“o todo-poderoso é aquele que não espera ao contrário, os faz esperar”), não ter domínio do tempo como no caso dos “homens sem futuro” que “para escapar ao não-tempo de uma vida onde não acontece nada e da qual não se pode esperar nada, e para se sentir e existir, recorrem a atividades as quais, como as apostas no jôquei, a loteria esportiva, o jogo de bicho e os demais jogos de azar em todos os bairros miseráveis e favelas do mundo, permitem desguiar do tempo anulado de uma vida sem justificativa, e, sobretudo, sem investimento possível” - uma vida na qual não existe nenhuma relação racional entre oportunidade e expectativas, entre possibilidades e esperanças: essas são várias modalidades incorporadas da relação com o tempo que expressam o poder dos dominadores e a impotência dos dominados. As variadas temporalidades não devem ser consideradas como durações nas quais se localizam diferentes fenômenos históricos. São formas de “temporalizar-se” que asseguram e mostram o poder de alguns (sobre o presente e o futuro, sobre si mesmo ou sobre os outros) e que levam outros ao desespero. E por estas várias razões

(o tempo como categoria social incorporada, a redefinição do evento, as semelhanças entre longa duração e tempo curto) que devemos repensar a poderosa arquitetura braudeliana das temporalidades sedimentadas.

Semelhante discordância dos tempos pode nos conduzir numa reflexão sobre as relações entre memória, História e esquecimento, ou numa formulação mais paradoxal o esquecimento como condição da memória tal como se encontra no conceito de “esquecimento de reserva”, *oubli de réserve* que é um tema maior do livro de Paul Ricœur. Segundo ele, existe uma polaridade entre duas grandes figuras do esquecimento: o esquecimento “profundo”, que é perda, desaparecimento, destruição dos traços, tanto documentais como psíquicas, e o esquecimento que é preservação, latência e recurso pela memória. Escreve Ricœur numa conferência pronunciada em Budapeste em 2003: “O esquecimento tem um polo ativo ligado ao processo de rememoração, essa busca para reencontrar as memórias perdidas, que, embora tornadas indisponíveis, não estão realmente desaparecidas”. O “trabalho” da rememoração tem várias modalidades: a cura da psicanálise, a reapropriação do passado histórico, ou as políticas da memória que permitem amnistia sem amnésia.

O conceito de “esquecimento de reserva” tem várias expressões. Em primeiro lugar, uma expressão filosófica com Heidegger em *Ser e Tempo*: “Assim como a expectativa só é possível na base de um esperar, também a lembrança [*Erinnerung*] só é possível na base de um esquecer, e não o contrário”, e isso, porque o passado não é uma ausência radical, senão um “ser sido” preservado. Ricœur comenta: “Ninguém pode fazer com que o que não é mais não tenha sido. É ao passado como tendo sido que se vincula esse esquecimento que, como diz Heidegger, condiciona a lembrança. Compreende-se o paradoxo

aparente se por esquecimento se entende o imemorial recurso e não a inexorável destruição”.

Uma expressão metafórica do mesmo paradoxo se encontra na ficção de Borges, *Funes, o memorioso*¹³ que mostra o perigo, o espectro ou o fantasma de uma memória integral, absoluta, que não esquece nada. No seu conto, Borges entrelaça dois motivos: o esquecimento como condição do pensamento, enquanto pensar é um processo de abstração e de generalização (“Funes, não o podemos esquecer, era quase era quase incapaz de ideias gerais, platônicas”) e o esquecimento como condição do sono (“Para ele, dormir era muito difícil. Dormir é distrair-se do mundo”). A opressão da memória impede tanto o sono quanto o pensamento que supõem, tanto um como o outro, a capacidade de esquecer. “Eu, sozinho, tenho, mais lembranças que terão tido todos os homens desde que o mundo é mundo”, declara Funes. Mas lembrar-se de tudo não é pensar, pois “pensar é esquecer diferenças e generalizar, abstrair. No mundo entulhado de Funes, não havia senão detalhes quase imediatos”. Borges comenta numa entrevista: “Funes morre muito jovem, esmagado por aquela memória que um deus poderia tolerar, mas não um homem”.

Uma terceira expressão do esquecimento como condição da memória é historiográfica. E o esquecimento que, segundo Pierre Nora, fundamenta tanto a produção de lugares de memória nas sociedades contemporâneas quanto a legitimidade ou necessidade de seu estudo histórico. Abre assim o prólogo da série dos sete tomos dos *Lugares da memória*: “Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais. A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular de nossa história.

13 *Ficções*(2016). Tradução de Davi Arrigucci Jr.

Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação”.

No trabalho dos historiadores, esta tensão tomou a forma de uma trajetória cronológica que leva das técnicas da memória medievais, que constituíam bibliotecas mentais de onde os trechos de discursos memorizados se localizavam nos lugares das arquiteturas da memória até as próteses escritas da memória: arquivos, livros, bibliotecas e, hoje, as memórias dos computadores. Mas perdurou também o desejo do apagamento, da inscrição efêmera, da escrita sem traços. E o que procuravam nos séculos XVI e XVII as *writing tables* na Inglaterra e os *librillos de memoria* na Espanha, assim definidos pelo *Diccionario da Real Academia* de 1734: “pequeno livro que temos o hábito de levar no bolso, cujas folhas são cobertas com um revestimento e são brancas. No livrete se incluiu uma pena de metal na ponta da qual se insere uma fina grafite de lápis com o qual se anota tudo o que não se quer confiar a fragilidade da memória, e que se apaga em seguida, para que as folhas possam servir novamente”. As folhas recobertas com uma fina película feita de gesso, cola e verniz permitiam escrever, apagar e reescrever. É também o que permitia o *Wunderblock*, ou “bloco mágico”, na Viena do século XIX sobre o qual a escrita, traçada com um estilete, podia ser apagada, deixando o bloco disponível para uma nova escrita. Mas, como observou Freud, se expusermos o bloco a uma luz apropriada, se tornava possível decifrar os traços deixados pela escrita, embora ela tenha sido apagada. O *Wunderblock* constituía, assim, para Freud, uma analogia material da própria estrutura do aparelho psíquico: como a lousa, o sistema percepção-consciência tem uma capacidade ilimitada de receber excitações, porém sem ins-

crição durável; como o “bloco mágico”, o sistema mnésico conserva traços duradouros, recuperáveis, mas situados no inconsciente.

Semelhante tensão entre a proliferação dos discursos e os procedimentos encargados de assegurar sua “rarefação” se encontram no princípio da aula inaugural de Michel Foucault no Collège de France, *A ordem do discurso*: “Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Para ele, os três tipos de procedimentos assegurando esta rarefação dos discursos são, em primeiro lugar, os sistemas de exclusão que definem as palavras proibidas, que separam loucura e razão e que afirmam a vontade de verdade de certos discursos; em seguida, os princípios de classificação, de ordenação e de distribuição dos discursos (assim, as noções de autor ou de disciplina); e, finalmente, as formas de apropriação ou confiscação dos discursos que não permitem “que todo mundo tenha acesso a eles”. O programa de análise genealógico e crítico dos procedimentos assegurando a rarefação dos discursos assim propostos expressava de maneira contundente dois temores contraditórios que obcecaram a Europa moderna, e que todavia nos atormenta nos dias de hoje: por um lado, o medo ante a proliferação indomável dos escritos, a multiplicação dos textos inúteis, a desordem do discurso e, por outro, o medo da perda, da falta, do esquecimento.

As reivindicações da memória, individual ou coletiva, levaram ao questionamento das pretensões do saber histórico, considerado frio e inerte diante da relação viva que leva à apreensão do passado no imediatismo de sua reminiscência. Como demonstrou Paul Ricœur, a História enfrenta um profundo desafio quando a memória se encar-

rega da representação do passado e opõe a força e a autoridade da lembrança ao “desconforto na historiografia”, segundo uma expressão de Yosef Yerushalmi. É a razão pela qual a história deve reafirmar a especificidade do regime de conhecimento que lhe é próprio. Ele implica o exercício da crítica, a confrontação entre as razões dos atores e as determinações que eles ignoram, e a produção de um saber cujas operações e resultados estão submetidos ao critério de prova aceitado por uma comunidade científica. Ao reafirmar sua diferença em relação a discursos potentes, ficcionais ou memoriais, a História consegue assumir a responsabilidade que lhe compete: tornar inteligíveis as heranças e as descontinuidades que nos tornaram o que somos.

Deve permitir, segundo Ricœur, estabelecer uma “memória equitativa” – “equitativa” porque obriga as memórias particulares a confrontar-se com uma representação do passado situada na ordem de um saber controlável e universal. Mas, como se sabe, se tal distinção se acha teoricamente fundada, não pode e talvez não deva desfazer os laços entre história e memória. Por um lado, devemos pensar com Reinhart Koselleck que existem fortes dependências entre a experiência e o conhecimento, entre as percepções do tempo e as modalidades da escrita da História. As três categorias da experiência que são a percepção do que não se repete, a consciência da repetição e o saber das transformações que escapam à experiência imediata, correspondem três maneiras de escrever a História: a História que registra o acontecimento único – a crônica –, a História que desenvolve comparações, analogias e paralelismos – como na historiografia do século das Luzes –, e a História entendida como reescrita, ou seja, como fundada nos métodos e técnicas que permitem um conhecimento crítico que contribui para “um progresso cognitivo acumulado” – que é a História como ciência histórica tal como se fundamentou a partir do século XIX.

Por outro lado, a História não pode ignorar as violências que se esforçaram por fazer desaparecer, não só as vítimas, mas também a possibilidade de que suas existências sejam recordadas. Neste sentido, a História nunca pode esquecer os direitos de uma memória que é uma insurreição contra a falsificação, o esquecimento ou a negação do que foi. A História deve compreender e aceitar tal pedido e, com sua exigência de verdade, suas próprias operações, identificar o passado borrado nos arquivos, mas presentes nas memórias. Só assim, seria talvez possível apaziguar as infinitas feridas que deixou em nosso presente um passado que foi amiúde injusto e cruel.

Extensão: a produção do conhecimento histórico em comunidade

Mariana Moreira Neto

Algumas questões recorrentes me inquietam ao refletir sobre a extensão enquanto *lócus* da produção do conhecimento histórico em comunidade. Inicialmente, emerge a inquietação acerca da forma e da configuração em que se instituem os espaços das parcerias, imperativos na produção de ações de extensão.

Parcerias que carecem ser vistas e trabalhadas para além da rasteira configuração de um espaço onde o saber acadêmico será “estendido”, na salvífica “missão” de redimir os “miseráveis”. Parcerias pensadas, portanto, enquanto movimentos dialógicos que traçam duplas vias entre o saber acadêmico e o saber de outros grupos sociais, fortalecendo comunidades, setores, movimentos com os quais se interage, para que estes rompam as teias da dependência da ação universitária, tornando-se efetivos participantes do processo de produção do conhecimento. Isto porque, *“não desejamos um espaço abstrato no qual as diferenças convivam lado a lado e mudas. Também não desejamos um diálogo em que cada um utiliza seus próprios parâmetros para julgar o outro”* (ROCHA JÚNIOR, 2008, p. 10).

Mas, as inquietações permanecem gravitando em nossas ponderações e se complexificam quando perguntas se compõem e se insinuam neste trançado: A quem serve e para que serve essa História e

esses saberes ensinados e praticados na universidade? Que ou quais papéis exercemos e/ou desempenhamos neste contexto?

Ao invés de interrogações, respostas, elucubrações, devaneios teóricos, mergulhei na experiência e na vivência de extensionista. Experiências iniciadas nos primeiros anos da docência superior, e que transitaram e transitam entre educação de mulheres adultas, convivência com o semiárido, movimentos sociais e luta pela terra, relações de gênero, direitos humanos, prisões. Experiências e vivências motivadas e orientadas pela compreensão da extensão como parte indissociável do fazer universidade e também como interação e partilha. Assim, relendo relatórios e documentos outros, encontro, se não respostas, indícios, pistas, vestígios de como a extensão se constitui uma possibilidade, entre tantas outras, que a academia nos proporciona, de produção de saberes e, porque não, sabores, afetos, amores e dores!

Sabor, por exemplo, da prosa da Miryan, bolsista em um projeto de extensão que coordeno no Presídio Feminino de Cajazeiras. Miryan manifesta suas impressões sobre a extensão não como compensação franciscana de nossos cristãos sentimentos de caridade, mas como interação, troca, (com) partilhar. E como essa história pode se misturar a outras tantas histórias, além das configurações e formatações que instigam uma legitimidade para o saber?

Uma compreensão de como a extensão pode criar espaços de novas elaborações políticas e culturais, tramando uma instigante teia entre o conhecimento que a academia te oferta e o sentido da extensão no contato direto com as realidades, os valores, as vivências do mundo profano, comum, dos “pobres mortais”. Assim, nos fala Myrian:

Os conhecimentos abordados no projeto de extensão desempenham um papel significativo na minha caminhada acadêmica porque me apresentou o que é a pesquisa,

instigou o meu espírito questionador. Não posso dizer que o conhecimento adquirido pode ser calculado, porém os relatos daquelas mulheres, assim como as leituras, me engrandeceram como humana, e academicamente. O meu conhecimento, a minha realidade misturou-se e começou um processo de indagação. Meu modo de ver e perceber o outro. Mesmo tendo lido o texto da Márcia Tiburi trabalhado naquela oficina, e compreendido e absorvido o eixo central da discussão, naqueles instantes entrei em choque com a realidade. Quando se planejou aquela atividade não se tinha a dimensão do conhecimento que alcançaríamos. Tive a oportunidade de entender que o conhecimento é inquantificável. É mais que uma simples leitura de um texto. Os relatos das presas, as experiências fazem toda diferença, permitindo reelaborar conceitos inertes e dar uma configuração mais ampla, redimensionando saberes como algo que, além do teórico, tem vida e pulsa. (MOREIRA NETO; SOUZA; FORTUNATO, 2016, p. 25)

E vejam que Miryan sequer fora apresentada a Ribeiro (2003), que nos lembra as especificidades das ciências humanas cuja instituição e lógica se organizam visceralmente diferentes das demais ciências, trazendo para o cenário fortes doses de paixão, de cheiros, de afetos que oscilam no curso e no percurso dos homens e de suas imponderáveis atitudes. Ou estranhas e (im)pensadas, ou (im)pensadas ações. Diz Ribeiro que a eficiência das ciências humanas,

(...) se dá não no plano da produção das coisas, mas no da construção do mundo humano – indo desde o plano aparentemente individual, o da psicologia, até o plano social. Ora, disso decorre uma dimensão prática do conhecimento em Humanas que não é nada desprezível ... Aplicações dessa ordem, quando utilizam um conhecimento previamente gerado e o orientam para a prática, constituem o output de Humanas mais próximo do que é a tecnologia, para as demais ciências. (RIBEIRO, 2003, p. 90-91)

Portanto, a extensão possibilita a discussão de como o saber, - ou o conhecimento, para sermos fieis a designação tão cara a legitimidade do ambiente acadêmico -, transita e vai ganhando contornos camaleônicos quando, em eventos acadêmicos, por exemplo, a discussão desencadeada a partir da realidade do presídio transforma essa situação em tema de preocupação e de questionamento. Muitos, no âmbito da universidade, manifestam desconhecimento sobre essa realidade e, a partir da apresentação das condições de vida e das posições políticas, afetivas, sociais e culturais das mulheres presas, passam a enxergá-las por outra perspectiva.

Na mesma direção, as presidiárias demonstram capacidade de elaborar uma contextualização das questões do conhecimento com suas respectivas realidades. Muitas expressam o interesse em começar a reclamar, no espaço do presídio, algumas ações que assegurem seus direitos e possibilitem que elas não sejam escondidas pelo véu da invisibilidade social, que as encobre a partir da condenação. Ou seja,

Se à Universidade cabe preparar os cidadãos do futuro numa perspectiva crítica, capazes de questionar o mundo e de enfrentar os desafios colocados por ele, é também ela o espaço democrático e permanente da aprendizagem. Os projetos de extensão, vistos como uma das formas de aprendizagem, devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea, ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer. (CASTRO, 2004, p. 12)

A extensão como uma experiência extra acadêmica, que reforça os laços entre alunos, universidade e comunidade desconstrói o discurso fascista de que “a universidade se encastela entre seus muros”. A participação dos alunos em atividades fora das salas de aula da univer-

sidade, os inserindo nas comunidades e com estas interagindo, não só cumpre o ritual de retorno à sociedade que se espera das instituições de ensino superior, como também escancara oportunidades múltiplas de vivências e partilhas com realidades diversas e seres humanos em suas práticas, relações, produções de bens e vidas.

Operacionaliza-se, pois, a dupla função tradicionalmente reservada à universidade: ela é lugar de conservação e reprodução de conhecimento. Mas, transgredindo a tradição, a universidade deve também atender para as expectativas de inovação, criação e criatividade. Expectativas que devem retornar à sociedade, seja através da formação para um mercado de trabalho, seja na promoção de uma formação ética, que atenda aos interesses maiores da comunidade. É esse entendimento que move e dá a diretriz para as atividades de extensão que sempre realizo. Um entendimento que, vestindo da responsabilidade em estabelecer o diálogo com a sociedade, procura “equacionar a relação entre conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção de saber, na construção da cultura histórica” (NEVES, 2000-2001, p. 46).

Neste sentido, o conhecimento produzido e sistematizado pela universidade não é, e nem pode ser, em nenhum momento, neutro, isento. Assim posto, os projetos e ações de extensão devem ter, sempre, como experiência, o problematizar de suas práticas, investigando seu cotidiano, as repercussões desencadeadas no processo de formação de discentes/bolsistas, sua influência no processo de formação e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e quais desdobramentos resultam dessas práticas acadêmicas na produção e, porque não, invenção de saberes. Uma invenção que esfrangalha as fronteiras e limites entre o saber científico

e o conhecimento comum, nascido na experiência cotidiana de seres humanos e de suas interações e ações de produção da vida.

Uma bandeirante aventura que, tendo como timoneiro Boaventura Santos (2001), nos ensina que o conhecimento científico e o desenvolvimento da ciência devem ser apreendidos e, sobretudo, vivenciados, “enquanto atividade cívica no desvendamento do mundo” (SANTOS, 2000, p. 224). A extensão, portanto, produz, institui, inventa conhecimentos a partir da experiência. Tem capacidade de construir narrativas sobre o seu fazer. Narrativas de saberes que não se recolhem em conchas, não se trancafiam em masmorras, mas se abrem para múltiplas possibilidades de criação, ou invenção, de outros finais ou (re) início de outros processos.

Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto, o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte. (CASTRO, 2004, p. 03-04)

O outro presente na extensão pode ser Cida Lanches. Presidiária do Presídio Feminino de Cajazeiras, ela constrói uma instigante narrativa sobre as ações de extensão desenvolvidas e como os saberes sistematizados em oficinas, debates, discussões são ressignificados:

- Eu já sei desmontei a fita de vocês. Questionou-se o que ela queria dizer com “a fita de vocês”? - Vocês vêm aqui pra ajudar a gente a pensar os nossos direitos. Lembrar que nós podemos ser feia, bonita, mas que temos que se valorizar. Que não podemos apanhar do marido e achar normal. Trazem coisas sobre a homofobia. Lembra aquele dia lá que falamos sobre os casais homossexuais? Muitas aqui não entendem. Acha que entra aqui e perdem também os direitos. Eu entendo os meus, e brigo.

A gente está sem visita íntima a gente tinha, é um direito nosso. Mas eles só têm má vontade. A gente já se ofereceu pra dá o dinheiro da gasolina do carro porque dizem que o estado não tem. Fica tão ruim pra gente que o marido tá preso, mais quatro anos aqui sem poder se ver. (MOREIRA NETO; SOUZA; FORTUNATO, 2016, p. 14)

As temáticas e problematizações baseadas em situações cotidianas, por exemplo, incrementam as atividades e instigam, na mesma dimensão, em presidiárias e nas extensionistas, a formação de uma concepção crítica em relação aos direitos humanos que, assegurados por lei, são, cotidianamente, desrespeitados e violados. Ao criar um espaço de debate e de construção de novas elaborações políticas e culturais as ações extensionistas revelam e confirmam a importância de incrementar o debate acerca dos elementos que, historicamente, favoreceram a constituição de “identidades” que definem o ser mulher e o ser homem.

Identidades que são trabalhadas, tematizadas e refletidas não como instâncias engessadas e monolíticas, mas sim, como formações discursivas que instituem, significam e ressignificam dizeres, saberes, pensares, posturas e concepções que oscilam nas práticas cotidianas do presídio, por exemplo. Formações discursivas que, na definição de Michel Foucault, “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

De acordo com Foucault, os discursos veiculados e produzidos a partir das experiências desencadeadas pelas múltiplas atividades de extensão, na interação entre o saber acadêmico e as produções comuns das comunidades, grupos e entidades são considerados, manipulados, compreendidos como uma prática que provém da formação de saberes, como um espaço em que poder e saber se

articulam para construir subjetivações socioculturais e criar identidades. Procura-se aprofundar esses discursos em seu poder de afirmação, de construção de domínios de objetos, e de codificação de correlações de forças, como ponto de interseção entre saber e poder.

Apreender os nexos, as afinidades e dissonâncias, as resistências e táticas que se insinuam e se camuflam na formação discursiva das “atividades e ações de extensão” emergem como pontos norteadores da ação e do pensar a ação. Ou seja, as relações discursivas que são elaboradas como modos de dizer e fazer. Relações discursivas que não estão externas ou internas ao discurso, mas estão no “limite do discurso”, portanto,

(...) oferecem-lhes objetos de que ele pode falar, ou antes (...) determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. (FOUCAULT, 2015, p. 56)

A investigação sobre como se institui e se operacionaliza, por exemplo, a imagem do cárcere e das presidiárias é, portanto, tematizada e problematizada como prática que, extrapolando a fronteira material de paredes, pátios, celas, professor, bolsista, lágrimas, desabafos, afagos, cafés, bolos de caco, elabora um campo discursivo marcado por disputas e barganhas que se expressam em relações de poder assimétricas e instituídas a partir de uma visão das relações de gênero vivenciadas mais como “determinação e formação *a priori*”. Dessa forma, a análise dos discursos que se instituem e se legitimam em enunciados como direitos humanos, relações de gênero, presidio,

mulheres, não deve perder a trilha apontada por Foucault quando enfatiza e recomenda que

(...) analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. “As palavras e as coisas” é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2015, p. 59-60)

Portanto, assume relevância o fato de entender a extensão, a partir da experiência do presídio feminino do município de Cajazeiras, como uma questão que traz implícitas relações de poder-saber, que estão presentes no cotidiano das relações sociais e que, marcadas pela dinamicidade das mudanças sociais, políticas e culturais, também operam transformações nos discursos e nas formas de ver e dizer a realidade, sobretudo, de um contingente populacional que sofre uma profunda invisibilidade social.

Tomando como referência as discussões sobre direitos humanos, questões de gênero, cidadania, condições de vida, as ações extensionistas não perdem de vista a importância da experiência dos sujeitos envolvidos. E, assim, outras discussões se forjam e se elaboram, mudando as concepções que as presidiárias revelam sobre a

sua condição e a visão que é prevalecente na sociedade. Também são reelaboradas outras e interessantes concepções sobre questões de gênero, emergindo compreensões do ser mulher e as implicações políticas e culturais que isso desencadeia, na perspectiva da cidadania, estimulando:

(...) sociabilidades no contexto do presídio, buscando dar visibilidade pública as mulheres apenadas e fomentar a busca por políticas públicas que tragam melhoria as suas condições de vida e contribuir para a formação dos alunos de graduação envolvidos com as questões do seu tempo, potencializando as suas atuações na área de direitos humanos, cidadania e relações gênero, bem como aprimorando o seu processo formativo como profissional cidadão. Portanto, de maneira geral, podemos considerar que todos os objetivos propostos para o projeto foram contemplados, embora ainda haja a possibilidade de abordagem de muitos temas e oficinas propostas ante as demandas que se ressignificam e se redimensionam no cotidiano. (MOREIRA NETO; SOUZA; FORTUNATO, 2019, p. 07)

Em suma, inúmeras narrativas se associam na elaboração de novas falas e novos entendimentos da percepção das presas enquanto sujeitos de direito, e que devem vivenciar suas individualidades e sua autonomia, no lugar onde se encontram. Dar-se, assim, a instituição de estratégias e possibilidades de (re)formação política, cultural, social, afetiva das mulheres presidiárias, de bolsistas, de coordenadores. E novos saberes surgem como resultado das interações, muitas vezes, vivenciadas sob o calor das sertanejas tardes, em um acanhado pátio de presídio, partilhando chãos de cimento ou improvisados bancos de latas de margarina.

Narrativas que trazem a marca da experiência. Uma experiência que, como nos lembra Castro, é negligenciada e desqualificada pelo

conhecimento moderno, que insiste na identificação de evidências e autenticidades que emprestem legitimidade científica a práticas e ações. Evocando Walter Benjamin, Castro reforça que

(...) a experiência deve ser vista como fenômeno sentido e refletido, fonte de transformação porque refletido e não simplesmente vivido como se tivéssemos sido testemunhas de um acontecimento. Benjamin, em o Narrador, afirma que “torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada, ou seja: a de trocar experiências”. A experiência foi silenciada e no lugar dela aparecem os experimentos. Aquilo que é feito ou dito a partir de um processo pessoal e coletivo de descobrimento do mundo, foi negado pelo conhecimento científico e algumas afirmações passaram a ser consideradas como verdades: ciência não experiência, ciência experimenta, ciência não vivencia, ciência descobre e assim, algumas práticas dentro e fora da universidade foram tidas como de segunda ou terceira categorias, ou mesmo desconsideradas. (CASTRO, 2004, p. 03)

A experiência como elemento fundamental na composição da prática de extensão soa como imperativo por desconstruir uma pernicioso herança que parece pairar sobre a extensão como uma maldição irreversível. Maldição que considera ser a extensão, desde sua origem, algo opcional, aparecendo como caminho de aproximação, enviesado e desfocado, da universidade com a população, principalmente de forma assistencial, despido de quaisquer possibilidades e significados emancipatórios ou de quaisquer perspectivas de relevar a salutar mistura de saberes como via de emancipação, e não como mola amortecedora de conflitos e tensões.

Ao invés de submeter, subjugar, amoldar, a extensão deve subverter, convulsionar, distender, desenquadrar. E é subvertendo, virando as avessas, que se avança na reflexão sobre a extensão, trazendo para o debate acadêmico a discussão sobre como a extensão viabiliza a produção do conhecimento histórico em comunidade. Uma subversão, ou uma rebeldia irresponsavelmente consequente, como interroga Castro.

Será que no momento em que se tem um modo de produção que faz o desperdício da experiência e que produz um conhecimento universal irresponsável e imprudente, na qual a universidade desenvolveu sua atividade de pesquisa - predominantemente, não existe na dinâmica da Universidade um novo modo de produção de conhecimento não preocupado com a objetividade, preocupado com a solidariedade, com as relações com o outro, com a reflexão sobre o modo de produção de conhecimento baseado na vivência, no vivido, na experiência? Será que isto não pode ser uma dinâmica importante de reconstrução do lugar da Universidade? (CASTRO, 2004, p. 05)

A subversão que a extensão incita como produtora de conhecimento quebra paradigmas. Paradigma como o que a ciência moderna considera irrevogável, de que ciência não se concilia como valores, não soma, não multiplica ou não divide com ideias, sonhos, utopias, quimeras. Um conhecimento incapaz de auferir saberes as tristezas e alegrias, a poesia, a narrativa, as relações de emoção. Enfim, um conhecimento que pode ser produzido com uma xícara de café e um bolo de caco degustado no interior da cela de um presídio feminino.

Um espaço traduzido em motivação e laboratório para refletir a relação entre a universidade e a sociedade, as relações de gênero, direitos humanos. Ou seja, possibilidades de tradução e concepção de mundos pois, ao refletir questões como a construção cultural do mas-

culino e do feminino, saúde e direitos reprodutivos, direitos humanos, condições de vida nos presídios femininos, relações afetivas e sexuais, convivência com o mundo externo buscou se vivenciar uma relação de entrosamento e reciprocidade entre a universidade e a sociedade, além de contribuir com a formação acadêmica e cidadã de alunos (bolsistas e voluntários), que integraram a equipe.

A extensão, portanto, produz conhecimento que, engendrado entre celas e grades, nas oficinas, atividades de dança, goles de refrigerantes e salgados que embalam festinhas e discussões sobre relações de gênero e direitos humanos, é traduzido nos artigos *Ocupando mentes encarceradas: ou de como revelar as invisíveis* e *Do calabouço à vitrine social: Relações de gênero e direitos humanos no presídio feminino de Cajazeiras*, no capítulo de livro *O feminino oculto: relações de gênero e direitos humanos atrás das grades*. Também se faz presente e presença em projetos de TCC¹ de duas extensionistas vinculadas aos cursos de licenciatura em Geografia e Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras.

Compreender a extensão como campo de produção de conhecimento se institui como elemento basilar para a elaboração de novas invenções de universidade, capazes e, sobretudo, protagonistas da ressignificação do pensamento,

(...) cultivando a razão crítica, a arte de gestar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à

1 A bolsista voluntária Andreia Carlos Feitosa, do Curso de Geografia (CFP/UFPG), defendeu o TCC intitulado *aqui ou você tira, ou pira ou pula: o espaço prisional para mulheres encarceradas em Cajazeiras, Paraíba*, tendo como referência sua experiência no projeto de extensão. A bolsista Miryan Aparecida Nascimento Sousa, aluna do Curso de Pedagogia (CFP/UFPG), vem elaborando o TCC abordando a questão da educação e as relações de gênero no Presídio Feminino de Cajazeiras.

vida, à informação, aos benefícios do progresso, da cultura e da felicidade (Morin, 2000). O saber produzido dentro dela, a partir de uma convergência de vários saberes não pode ser tido como coisa privada. (CASTRO, 2004, p. 13)

Tornar a extensão universitária um aspecto fundamental da formação de alunos, técnicos e professores e capaz de interferir na transformação da sociedade onde ela atua, potencializa as possibilidades de dar concretude a uma prática acadêmica essencial. Ou seja, a extensão sendo trabalhada e, sobretudo, vivenciada e experimentada como espaço decisivo e inseparável da promoção de práticas integradas entra as inúmeras áreas do conhecimento. A extensão, pois, possibilita o desenvolvimento de uma consciência cidadã ao aproximar diversos e múltiplos sujeitos, que podem se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica.

Assim fala Andreia Carlos Feitosa, bolsista voluntária, por dois anos, do projeto de extensão com mulheres do Presídio Feminino de Cajazeiras.

Como estudante de licenciatura em geografia, militante em defesa dos direitos das mulheres e contra qualquer tipo de violência, sou grata pela oportunidade de mais uma vez fazer parte de um projeto de extensão tão necessário e tão oportuno para o meu crescimento e fortalecimento como indivíduo e profissional. Portanto, a geografia está contida nos direitos humanos e nas questões de gênero por fazer parte de relações e de construção do espaço. (MOREIRA NETO; SOUZA; FORTUNATO, 2016, p. 19)

A extensão, desta forma, através da caleidoscópica gama de atividades que promove e realiza, dá organicidade à relação entre a universidade e a sociedade, contribuindo para a formação acadêmica e cidadã de alunos (bolsistas e voluntários), que acumulam grande

acervo de experiências, reforçam a emergência de repensar, por exemplo, não só o sistema penal, mas também o despertar desses sujeitos com relação à conscientização de seus direitos.

E finalizo essa prosa com a fala da Miryan. Fala, depoimento, narrativa, saberes, conhecimentos. Fica ao gosto do freguês.

(...)a experiência vivenciada no presídio tem me modificado enquanto sujeito desta sociedade, impregnada de desigualdades, preconceitos. (...) aquelas mulheres tem me ensinado muito, e o que mais me enche de felicidade nesta vigência é a relação que se estabeleceu entre eu e elas, não cabe em um relatório. Aliás, as palavras jamais descreveriam. Os cochichos no meio do pátio, os sorrisos. Na verdade, é impossível para mim não ver aquele espaço como local de fazer amizades, criar laços. Não sei como, mas aquelas mulheres cativaram o melhor de mim, a humildade, a valorização pelo outro independentemente do crime ou do estado em que se encontre, elas me fazem acreditar que nem tudo está perdido. (...) os conhecimentos abordados no projeto de extensão desempenham um papel significativo na minha caminhada acadêmica porque me apresentou o que é a pesquisa, instigou o meu espírito questionador. Não posso dizer que o conhecimento adquirido pode ser calculado, porém os relatos daquelas mulheres, assim como as leituras, me engrandeceram como humana, e academicamente. Os textos, dinâmicas, em suma, as atividades despertaram o interesse de modificar a realidade daquelas detentas, bem como dar-lhes visibilidade. Nesse sentido, comecei, no meu dia a dia, trazendo as questões delas na sala de aula, no trabalho, nas rodas de conversas com os amigos, e vislumbrando no olhar das pessoas o espanto, os comentários, às críticas, mostrando e reproduzindo a visão que a sociedade vem tecendo sobre as pessoas que transgridem a lei, que merecem ser tratadas desumanamente. Comecei, a partir dos meus argumentos, a tentar desconstruir e questionar as pessoas a minha volta: será que aquelas mulheres por estarem encarceradas merecem ser esquecidas lá dentro daquelas celas? Serem destituídas de direitos de no mínimo

uma alimentação de qualidade e assistência à saúde?
(MOREIRA NETO; SOUZA; FORTUNATO, 2016, p. 25-26)

E esse conhecimento está além dos muros e cercas da universidade.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. 2004, 27ª Reunião Anual da Anped. Disponível: www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf. Acesso: 15/07/2018.

COSTA, Aryana Lima. A extensão na formação de profissionais de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 35-53, 2010.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. **A extensão universitária e a produção do conhecimento: caminhos e intencionalidades**. Organizado Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOREIRA NETO, Mariana; SOUZA, Miryan Aparecida Nascimento de; FEITOSA, Andrea Carlos; FORTUNATO, Maria Lucinete. **Relatório Final**. (Vigência 2015). UFCG: PROPEX, 2016.

MOREIRA NETO, Mariana; SOUZA, Miryan Aparecida Nascimento de; FEITOSA, Andrea Carlos; FORTUNATO, Maria Lucinete. **Relatório Final**: O feminino aprisionado: direitos humanos e relações de gênero no Presídio Feminino de Cajazeiras – PB (Vigência 2016). UFCG: PROPEX, 2017.

MOREIRA NETO, Mariana; SOUZA, Miryan Aparecida Nascimento de; FEITOSA, Andrea Carlos; FORTUNATO, Maria Lucinete. **Relatório Final**. (Vigência 2018). UFCG: PROPEX, 2019.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. **Saeculum**: revista de História, n.6/7, 2000/2001, p.35-47.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003, p.90-91.

ROCHA JÚNIOR, Alberto Ferreira da. Cultura: valores da diversidade. In: **Cultura e extensão universitária**. A produção de conhecimento comprometida com o desenvolvimento social. São João del-Rei: Malta editores, 2008, p. 6-13.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A pesquisa em História e impasses éticos e políticos: a Pesquisa-Ação como possibilidade de outros caminhos

Israel Soares de Sousa

O presente artigo discute questões acerca da ética na pesquisa e suas implicações para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. Partimos da percepção do alto nível de avanço tecnológico nas pesquisas que buscam soluções técnicas para problemas humanos em várias áreas de vivência, porém, apontando que mesmo diante dessas conquistas a maior parcela da população continua em situação de horror e de exploração por uma minoria detentora de poder. Relacionamos pesquisa e ensino como movimentos, muitas vezes, relacionados e complementares, principalmente no campo da História, que é aqui entendida como possibilidade de instrumento de entendimento da realidade, desde que as pesquisas empreendidas nessa área superem antigos paradigmas, como o que aponta apenas os agentes políticos como os motores das transformações do mundo. Propomos também uma breve análise acerca das possibilidades de uso da Pesquisa-Ação enquanto proposta de pesquisa, que rompa com as hierarquias tradicionais da relação pesquisador-pesquisados de outras propostas. Consideramos seu caráter de reciprocidade entre os sujeitos, sua preocupação com um retorno à comunidade, sua natureza cíclica que relaciona teoria e prática e, por fim, sua pro-

posta emancipatória. Recorremos a autores que discutem a questão da ética, da pesquisa, da Pesquisa-Ação e da educação, como Engel (2000); Brandão e Streck (2006); Barbier (2007); Nosella (2008), entre outros.

Palavras iniciais: considerações sobre ética e pesquisa

As linhas que se seguem são adaptações do ensaio proferido na Mesa Redonda intitulada *A pesquisa em História e impasses éticos e políticos*, no XVIII Encontro Estadual de História da ANPUH-PB, com a temática História: desafios do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no tempo presente; ocorrido na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no município de João Pessoa, entre os dias 30 de julho e 03 de agosto de 2018. O encontro possibilitou várias trocas de experiências nas mais diversas mesas redondas, nos minicursos, nos simpósios temáticos e nos demais espaços de diálogos que nos possibilitaram pensar a pesquisa, o ensino e a extensão no campo da História e os seus desafios no tempo presente.

Em tempos de crise de paradigmas e, conseqüentemente, de identidades, pensar e discutir aspectos que permeiam o trabalho do historiador¹, seja no ensino/pesquisa ou nos mais diversos outros espaços de pesquisa em História, é uma *práxis* importantes para que possamos prospectar os caminhos que estão sendo construídos em

1 Mesmo entendendo que não há uma legislação que regulamente a profissão de historiador no Brasil, estamos usando o termo tanto para os que trabalham diretamente com a pesquisa histórica, como também que atua na área de ensino, acreditando que a profissão docente não se faz desvinculada de atividades de pesquisa.

relação ao papel dos historiadores e propor estratégias para superação das tentativas políticas de desconstrução da relevância da nossa atividade em meio à sociedade.

No cenário da educação, por exemplo, vivenciamos um claro ataque às conquistas das Ciências Humanas e um processo de desarticulação de uma educação que se pretende integral, que busca entender os alunos como seres críticos que precisam compreender, agir e transformar suas realidades. Nesse contexto, o discurso nada ingênuo de segmentos que pensam a educação como privilégio, tem questionado a importância de componentes curriculares como a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, em constantes tentativas de pragmatizar e mercantilizar cada vez mais o ensino público brasileiro.

Propostas de políticas públicas para a educação como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC²; o Novo Ensino Médio³; o Projeto da Escola Sem Partido⁴, ou, ainda, propostas de proibições de discutir questões de gênero no espaço escolar (“ideologia de gênero”), são alguns exemplos de ações que visam minar, não só o ensino de Histó-

2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, para consulta ver: www.basenacionalcomum.mec.gov.br.

3 O Novo Ensino Médio consiste em uma reforma na grade curricular, onde algumas disciplinas serão excluídas ou deixam de ser obrigatórias no currículo dos alunos. Assim, eles podem escolher quais as matérias que desejam estudar e aprofundar o conhecimento, de acordo com o seu interesse, pensando principalmente na profissão que exercerão no futuro.

4 O projeto de lei Escola Sem Partido (ESP) busca tratar da liberdade de crença, de aprendizagem e do pluralismo de ideias no ambiente acadêmico. Prevê a proibição do que chama de “prática de doutrinação política e ideológica” pelos professores, além de vetar atividades e a veiculação de conteúdos que não estejam de acordo com as convicções morais e religiosas dos pais do estudante.

ria, mas também a própria ordem democrática e o respeito às diversidades, conquistados diante de ações de resistência e luta e agora ameaçados pela possibilidade de retorno de propostas autoritárias e que buscam conduzir os discentes à aceitação da ordem que se pretende estabelecer, dividindo a educação do país para dois públicos: um que pensa e dirige os destinos políticos do país e outro que ocupa, minimamente e de maneira exploratória, os espaços de produção.

Colocamos a questão do ensino, por entendermos que é um espaço profícuo de pesquisas e por que a maioria dos alunos egressos dos cursos de História atua ou atuará nas escolas da Educação Básica. Além disso, é importante não dissociar o tripé ensino, pesquisa e extensão que configuram nossas universidades, mas principalmente por não entendermos a prática docente como uma atividade exclusiva de transferência de informações. Nessa perspectiva, ser professor de História é também instigar a curiosidade pela investigação, pela pesquisa, pautando-se no compromisso com a ética e com o entendimento da melhoria das relações sociais. Partindo dessa premissa, ensino e pesquisa serão usados como sinônimos em algumas partes do texto, mesmo entendendo as especificidades de cada um.

Já para pensarmos a pesquisa e seus impasses éticos, partimos de uma reflexão diária e cotidiana: se assistirmos os noticiários ou lermos as notícias em tabloides na internet, diariamente iremos nos deparar com guerras e conflitos nos mais diversos lugares do planeta, eventos que geram milhares de imigrantes a procura de novos espaços onde possam sobreviver. Em julho de 2018, assistindo uma reportagem sobre a Guerra no Iêmen, nos chamou a atenção o jovem Youseff, de pouco mais de sete anos, que teve a mão amputada por fragmentos de uma bomba de fabricação brasileira. O garoto contou que estava a caminho da escola quando a bomba explodiu e causou o acidente, fato

comum e banalizado na região do conflito, o que nos faz colocar em xeque os usos dados aos avanços científicos e tecnológicos e os processos de humanização em pleno século XXI.

Ao partimos desse exemplo, podemos refletir sobre os avanços nas diversas áreas da ciência, principalmente as pesquisas em tecnologias eletrônicas, as descobertas no ramo da medicina, da genética, ou mesmo como o ser humano vem conquistando o espaço de maneira antes nunca imaginada; porém, ainda não entendemos as nossas próprias relações sociais, não conseguimos superar os problemas de desigualdades de consumo, nem os processos de exploração de povos considerados não civilizados. A realidade que se apresenta contraria o discurso que aponta as finalidades da ciência, que é a de melhorar a qualidade de vida dos seres humanos. Assim, é preciso pensarmos junto com as Ciências Humanas, que uso dos avanços tecnológicos queremos, por isso citamos Brecht (1977), que já nos aponta essa problemática há algum tempo:

Eu sustendo que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana. E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão e as suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais. Com o tempo, é possível que vocês cientistas jovens descubram tudo o que haja por descobrir e ainda assim o seu avanço há de ser apenas um avanço para longe da humanidade. O precipício entre vocês (pesquisadores) e a humanidade pode crescer tanto que ao grito alegre de vocês, "eureka", grito de quem descobriu alguma coisa nova, responda um grito universal de horror. (...) No ponto a que chegamos não se pode esperar nada melhor do que uma estirpe de anões inventivos, alugáveis para qualquer finalidade. (BRECHT, 1977, p. 224-225)

Paolo Nosella, em Conferência proferida no XIV Congresso de Iniciação Científica, na Universidade Estadual Paulista – UNESP em Presidente Prudente – SP, tratando de ética e pesquisa, aponta uma concepção de ética que, pela sua própria natureza, relativiza o entendimento do conceito de acordo com cada contexto histórico, ao mesmo tempo, nos indica caminhos para pensarmos nossas pesquisas e seus impasses éticos na realidade paradoxal na qual vivemos. De acordo com Nosella a “ética, numa perspectiva histórico-dialética, é querer um certo bem geral, uma vez que existam as condições materiais e técnicas indispensáveis para a concretização desse bem”. (2008, p. 255). Nesse sentido, de acordo com as condições materiais e técnicas o que pode ser ético em determinado tempo, pode ser considerado inadmissível em outras épocas. Ainda de acordo com o autor:

se as máquinas providenciassem comida, roupas e abrigos, os cidadãos não precisariam de escravos, mas, enquanto o milagre da ciência e da tecnologia não acontecia, a sociedade humana não conseguia assumir o problema ético da eliminação da escravatura, nem o da liberdade de pensamento, simplesmente porque esses problemas transcendiam as condições materiais e objetivas de sua solução; ao contrário, os dogmas teológicos desse período histórico atendiam ao gravíssimo problema da preservação da unidade da civilização ocidental. (NOSELLA, 2008, p. 255)

A cada momento histórico, o homem enfrenta novos problemas; quando descobre as condições para suas soluções, a determinação política de resolvê-los torna-se um dever, isto é, uma questão ética. Porém, historicamente, mesmo em condições materiais e técnicas favoráveis à sobrevivência humana de maneira mais justa, o que observamos é a tentativa de manutenção de sistemas de exploração de alguns grupos sobre outros, sob os mais variados discursos. Em cada

contexto, a pesquisa científica tem buscado descobrir novos conhecimentos que possibilitem a solução dos novos problemas enfrentados pela humanidade, quando a descobre, o problema técnico se transforma em questão ética, pois assume o patamar de escolha.

É importante refletirmos, por exemplo: quem define o que é ético? Quem define sobre o não investimento em pesquisa nas Ciências Humanas? Quem define sobre os altos investimentos em pesquisas para mecanização dos meios de produção? Quem define, por exemplo, por que não é ético pensar e discutir questões de gênero nas escolas? São questões que podem parecer aleatórias, mas nos remetem a que tipo de pesquisa é valorizada e, conseqüentemente, a que tipo de sociedade ela defende. Nessa perspectiva, pesquisa e ensino sofrem os mesmos ataques em financiamento, sofrem os mesmos ataques discursivos, pois existem ferrenhos enfrentamentos quando se trata da implementação de uma educação mais crítica ou quando se trata de uma pesquisa que implique em mudanças que não estejam vinculadas a geração de lucros aos grandes investimentos.

No campo da História, cabe a pesquisadores e professores o enfrentamento constante à tentativa de imposições de verdades e ideias que se materializem em ações de conformação. É pela pesquisa e pelo ensino que poderemos descortinar o que se constrói nos bastidores das histórias oficiais, pois os Estados éticos autoritários, ao longo da história, têm se auto definidos como representantes dos interesses e da felicidade universais, impondo crenças, valores e concepções que respaldam os processos de exploração da maioria dos seres humanos.

Enquanto pesquisadores e professores de História, precisamos pensar constantemente qual a finalidade da ciência histórica. Historicamente, a quem a História tem servido? E se os historiadores estiverem implicados pela prepotência dos poderosos? Para a História basta

amontoar saber, apenas por amor ao saber? Aos fatos históricos? À História basta narrar os fatos dos considerados grandes homens? Essas são questões que podem interferir na nossa concepção de História e, conseqüentemente, nas metodologias investigativas usadas nas nossas pesquisas, além da nossa associação ética com os grupos humanos explorados.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário investigar a História a partir da concepção de que a visão histórica contruída, que compreende a sociedade como um todo homogêneo precisa ser superada. Partimos do pressuposto de que os homens e as sociedades organizadas são influenciados pelas contradições entre os sujeitos de interesses sociais diferenciados, transformando dialeticamente a História. Assim, a História comprometida com a justiça social tem como essência a investigação das contradições da realidade, das rupturas e permanências do movimento histórico, cuja execução se concebe pela ação de homens e mulheres nas suas lutas por sobrevivência e por melhores condições de vida.

Os homens são sujeitos históricos que, em constante contradição, lutam para estarem no mundo e pronunciarem o mundo. No desenrolar histórico, uma classe social esteve sobreposta à outra, e assim, a história de uma foi exaltada, enquanto a da outra tem sido negada; a partir das escolhas dos pesquisadores, o que se concretiza nos livros de História, tem legitimado o poder dos dominantes sobre os dominados.

Recorrendo a Brecht, apontamos que as descobertas científicas, dependendo de como são usadas, podem representar um grito universal de horror. Por isso, precisamos pensar nossa função social de historiadores e restabelecer uma ligação dialética entre virtude e

ciência, entre ética e pesquisa, entre autoridade política e consciência individual.

Por isso, não é coerente pesquisar algo sem saber sua finalidade, não no sentido pragmático, mas entender a que desígnios o resultado da pesquisa vai beneficiar, que sujeitos serão eticamente favorecidos pelas descobertas. “Saber pelo saber é criminoso, porque o saber é ilimitado no terreno dos objetivos especulativos imediatos, mas é cego quanto ao horizonte último da felicidade humana” (NOSELLA, 2008, p. 264).

Em relação à noção de História, Nosella nos alerta que:

No âmbito específico das ciências humanas, por exemplo, assistimos à dissolução da noção de história. Sem história, nossa geração pós-moderna fecha-se num perigoso solipsismo. Não podemos esquecer que a relação com o passado e com o futuro nos faz responsáveis e solidários com o próprio destino da humanidade. A frase tão repetida nos anos de 1960 “nenhum homem é uma ilha” equivale hoje a “nenhuma geração é uma ilha”. (NOSELLA, 2008, p. 269)

Porém, essa relação entre gerações diferentes também precisa ser tratada a partir de uma necessidade de se querer um certo bem geral, de evitar repetições de erros do passado, e de que as pessoas se identifiquem enquanto sujeitos históricos, capazes de interferir nas suas transformações e permanências.

A ética na pesquisa em História também está relacionada a pensar e propor soluções para os velhos problemas, discutir e propor soluções para as mazelas sociais é uma questão de ética para historiadores. Por que não aprendemos com a História e com os erros do passado? Por que mesmo tendo vivenciado momentos de extremos sofrimento humanos permanecemos cometendo os mesmos erros? A grave crise na qual estamos mergulhados não é apenas de caráter

científico ou técnico, mas principalmente de caráter ético-político. Avançamos em técnicas e tecnologias, mas não encaramos as atrocidades cometidas em nome das nossas diferenças.

Imigrações forçadas, racismo e escravidão, intolerância religiosa, homofobia, diferenças e exploração de mão de obra continuam tão presentes no planeta como no nosso passado distante. Nosso olhar assustado às práticas de intolerâncias do passado encobrem nossas ações de desprezo a quem não nos são caros no presente. Por isso, acreditamos que o desenvolvimento da ciência, em muitos casos, não significou melhorias das relações sociais, ao contrário, tem significado aprofundamento da concentração de renda e exclusão de grande parte da população do usufruto do que é produzido.

Nesse contexto, principalmente nas ciências humanas, precisamos direcionar nosso trabalho para o desenvolvimento de pesquisas que sejam éticas, comprometidas com o bem geral e não para manter um estado de exploração ou discriminação do outro. Por isso, nossas pesquisas em História não podem refletir a produção de pesadelos, mas possibilidades de construção de autonomia e democracia. Nossas pesquisas em História precisam ser orientadas por questões que consideramos essenciais: O que fazer com o que descobrimos? Ou, de que métodos nos utilizamos para pesquisar histórias? Que interpretações fazemos das histórias? Nossas pesquisas têm retornado aos sujeitos de maneira propositiva? São questões que nos remetem a uma ética que nos fazem repensar o próprio sentido e razão de ser da pesquisa em História, para que não transformemos grupos de pessoas em laboratórios vivos, sem a intenção de possíveis soluções de problemas sociais e, muitas vezes, nem mesmo retornando aos sujeitos a socialização dos resultados construídos a partir da investigação.

Como propositura para pensarmos soluções em relação a essa problemática, apontamos a Pesquisa-Ação como uma possibilidade de democratizar processos de pesquisa e também de ensino na área da História, não descartando sua utilização conjunta com outras fontes e metodologias históricas, mas a partir de uma relação que possa propor um diálogo com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Os motivos da proposição da Pesquisa-Ação como uma possibilidade mais humana e democrática de pesquisa, discutimos no tópico a seguir.

A Pesquisa-Ação e possibilidades democráticas de pesquisa

Partimos da ideia de que o diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa pode amenizar a hierarquia imposta pela ciência em relação a construção do saber, mais do que isso, também pode colocar no mesmo patamar o saber popular e o saber científico, diferentes por suas naturezas, mas ambos importantes para a construção das relações sociais. Essa possibilidade de diálogo é uma proposta presente na concepção de Pesquisa-Ação, que busca envolver os sujeitos da pesquisa no próprio desenvolvimento da mesma.

Compreendemos a Pesquisa-Ação como uma das várias concepções da Pesquisa Participante e que, “[...] denota a opção por uma referência ético-político-epistemológico calcada na *práxis*” (MELLO, 2005, p. 35). Nesse sentido, entre os tipos de pesquisas participantes, entendemos que a Pesquisa-Ação é a que melhor atende as características de uma pesquisa ética e democrática, pois a mesma é caracterizada por refletir acerca de uma dada realidade, sem dissociar a teoria da prática ou aferir importância maior a uma das duas esferas.

De acordo com Barbier (2007), a origem da utilização da Pesquisa-Ação é controversa e pode ser associada a uma série de práticas de pesquisa pelo mundo, em tempos diferentes, no entanto, sua sustentação maior pode ser associada ao psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, Kurt Lewin, durante o processo de eclosão da Segunda Guerra Mundial. Ainda de acordo com Barbier:

Personagem surpreendente, imaginativo e caloroso, esse professor da Universidade de Berlim, especialista em psicologia Gestalt, fugindo do nazismo desde 1933, chegou aos Estados Unidos onde adotaria a nacionalidade e a mentalidade coletiva. Lewin vai desenvolver a *Action-Research*, tentando resolver problemas levantados pelo antissemitismo, pela implantação de usinas nas regiões rurais com uma mão-de-obra pouco afeita ao ritmo de trabalho das cidades do norte, como a de Harwood Manufacturing Corporation em 1939. (BARBIER, 2007, p. 28)

Porém, é essencial entender que, desde seu surgimento, a Pesquisa-Ação sofreu e vem sofrendo modificações, ganhando status diferenciado. Com isso, passou a ter como objetivo principal a melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, da prática educativa, pois:

Essa concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se, estruturalmente, a partir da década de 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática educativa docente. (FRANCO, 2005, p. 485)

A Pesquisa-Ação tem como um de seus fundamentos essenciais uma ideia que compartilhamos e entendemos ser substancial para a compreensão de muitos fenômenos: a concepção de que teoria e

prática andam juntas, que toda transformação implica reflexão; e que a reflexão é feita a partir das ações dos homens no mundo. Ela é uma pesquisa que parte do diálogo e que, por isso considera a realidade do outro, não valoriza a prática em razão da teoria, nem a teoria em relação à prática. Mas, que vê no outro um sujeito participativo, capaz de contribuir na construção do conhecimento. Referenciamo-nos, em Franco (2005) ao tratar da pesquisa em uma perspectiva ética:

[...] a questão da transformação social, agora referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório; configurada por abordagens interpretativas de análise; estruturada sob forma de participação crítica, cujo processo de pesquisa deverá permitir reconstruções e reestruturação de significados e caminhos em todo desenrolar do processo, enquadrando-se num procedimento essencialmente pedagógico e, por assim ser, político. (FRANCO, 2005, p. 26)

Isso nos leva a pensar que o pesquisador não é um sujeito neutro, ele defende as ideias que possui e o trabalho que realiza é marcado pelas ideias nas quais ele acredita. Ele é possuidor de concepções políticas e isso influencia todo seu trabalho e o coloca no centro da observação a que se propõe. Mesmo em concepções de pesquisa como a Pesquisa-Ação, que considera a ação e a autonomia dos sujeitos, temos ciência de que o pesquisador, implicado com suas ideias, conduz o processo de desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Barbier (2007), no prefácio à edição brasileira de sua obra *A Pesquisa-Ação*, podemos destacar:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu

olhar e da sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa. (BARBIER, 2007, p. 14)

Uma questão premente em relação à Pesquisa-Ação diz respeito às mudanças empreendidas aos envolvidos na mesma, quer seja uma redefinição no lugar onde estes estão inseridos quer seja na forma de olhar e perceber a realidade, ou se possível, no modo de pensar dos sujeitos, caracterizando-se como uma perspectiva de compreender a pesquisa como uma forma de nos enxergarmos através do outro, rompendo com a ideia de sujeitos dóceis, passivos a espera de mudanças realizadas de forma impositiva. Assim, a Pesquisa-Ação como possibilidade de pesquisa comprometida com a ética e a formação política, propõe escutar os anseios da própria sociedade e pode direcionar o pesquisador para os limites éticos de sua produção. No campo da História, pode fazer ouvirem-se as vozes suprimidas pela História oficial, por exemplo.

Destacamos como elemento importante para entendermos a Pesquisa-Ação, enquanto movimento de emancipação política, a sua pretensão em substituir o eixo pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado pela construção de saberes em redes, com a quebra da hierarquia e da criação da solidariedade de conhecimentos, do respeito às diferenças e igualdades; entendendo, assim como Brandão e Streck (2006, p. 13), que “[...] qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber”. Ainda sobre essa questão, Brandão nos esclarece que:

[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal

entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga.
(BRANDÃO, 1985, p. 08)

Ao contrário da pesquisa tradicional, que compreende a população pesquisada como vulnerável e sem história, ou como reservatório de informações, a pesquisa participante não tem como objetivo principal apenas coletar dados, ou somente o conhecimento em si, mas o processo coletivo de diálogo entre ideias e experiências, entre grupos e povos, que a partir daí, buscam o conhecimento para transformar a realidade, caracterizando-se como uma pedagogia de criação solidária, que se constrói a partir de saberes diferentes, envolvendo todos os participantes como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos. Na escola, ela se apresenta com um instrumento que busca “[...] reverter a função reprodutora da educação, redefinindo-a como instrumento de apoio aos processos de transformação sociopolítica” (GAJARDO, 1985, p. 22).

Salientamos ainda que um aspecto fundamental para politização na pesquisa participante é a importância dada à historicidade do ser e do fazer humano, que não entende a trama social como uma construção de um sujeito onisciente, nem como uma auto trama, que ocorre ao sabor do acaso. Seguindo essa lógica, é importante também não dissociar as subjetividades dos indivíduos da História coletiva, nem das questões extrínsecas que os cercam e os influenciam, mas entender que são elementos importantes para a construção histórico-social dos sujeitos.

Justificamos a importância da Pesquisa-Ação na contribuição da mudança de perspectiva na pesquisa, nos processos de participação política dos movimentos populares; ou mesmo dentro da escola pública, através de sua natureza que, dependendo da forma com que ela é empreendida, pode contribuir na compreensão do mundo e de

sua transformação. A partir dessa reflexão, é importante concluir, porém, que a utilização por si só da Pesquisa-Ação como metodologia de pesquisa não garante a ética em relação aos sujeitos pesquisados, para que isso aconteça faz-se necessário um comprometimento do pesquisador junto às pessoas que convivem em seu espaço de pesquisa. Além disso, é importante garantir que a Pesquisa-Ação seja conduzida a partir de elementos que Engel (2000), ao partir das ideias de vários outros autores, nos aponta em relação às principais características da Pesquisa-Ação:

- A aprendizagem proposta pela pesquisa não deve ser exclusividade do pesquisador e seus pares, mas, a partir do processo de desenvolvimento da própria pesquisa, é importante que ela seja aprendizagem para todos os participantes, superando-se, inclusive, a separação entre sujeito e objeto de pesquisa.

- A utilidade dos dados para os clientes se apresenta como critério de validade dos resultados da pesquisa. “As estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e modificá-la” (ENGEL, 2000, p. 184).

- A função do pesquisador transcende livros e laboratórios, aponta para que sua função seja confundida com a de um praticante social que intervém nas situações que vão surgindo, com a finalidade de verificar as eficácias de novos procedimentos.

- Em relação ao ensino, o autor aponta a possibilidade de manifestação dos diversos atores envolvidos no ato educativo, como ponto de partida para interpretação da própria problemática de pesquisa. Segundo Engel:

No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação. (ENGEL, 2000, p. 184)

- A Pesquisa-Ação não tem a preocupação principal de descobertas científicas generalizáveis, apontando a relevância global da pesquisa, mas ela é situacional; parte de um problema local específico e busca diagnosticar e responder aos anseios gerados por este, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. A partir desse primeiro desejo, o pesquisador está aberto para propor possibilidades de generalizações, comparando seus resultados com vários outros estudos que levem a resultados semelhantes aos seus, dialogando com as teorias que se referenciam a partir da prática.

- Ao contrário de outras formas de fazer pesquisa, a Pesquisa-Ação é autoavaliativa, ou seja, as direções tomadas a partir do desenvolvimento da pesquisa dependem, em grande medida, de como os resultados estão sendo interpretados pelo pesquisador, que tem seu planejamento detalhadamente organizado, mais o entende como passível de reorientações para melhor atender aos anseios dos sujeitos envolvidos nas investigações. A Pesquisa-Ação entende a realidade como um processo complexo, por isso, a não possibilidade de previsão da sequência dos acontecimentos durante a pesquisa lhe dão possibilidades de responder aos *feedbacks* obtidos do monitoramento da

prática, que são traduzidos em modificações, mudanças de direção e redefinições, trazendo benefícios para o próprio processo.

- Por fim, é preciso considerar que a Pesquisa-Ação é cíclica, que cada fase é orientada pela que lhe precede, no sentido de aprimoramento do processo como um todo. Além disso, ela é cíclica no sentido de garantir um retorno da problemática aos sujeitos, repensando o que se pode ser feito a partir de então.

Considerações Finais

Pensar e escrever sobre a ética na pesquisa não foi um desafio fácil, pois isso remete a nossa própria prática profissional e nos faz constatar, que ainda estamos muito longe do que seria ideal em relação ao que consideramos como uma prática ética e democrática na pesquisa que realizamos; mais ainda, nos faz pensar se ao menos chegaremos perto desse ideal um dia.

Porém, saindo do mundo do ideal e pousando no campo da concretude, é importante, dentro de nossas possibilidades, orientarmos nossas pesquisas para além do massagear dos nossos egos acadêmicos; é preciso conduzir nossas investigações pensando no que chamamos no presente artigo de bem-estar comum.

No campo da História, consideramos importante sempre questionar, por exemplo, para que e para quem os resultados das nossas investigações servirão. Já superamos muitos entraves em relação à própria concepção de História, que nos últimos séculos não se dedica mais, exclusivamente, aos considerados grandes heróis e seus feitos,

cabe-nos então a ética de fazer ouvir as vozes silenciadas dos sujeitos calados pela História oficial.

Em relação ao ensino de História, ele é por nós percebido como uma prática que se caracterizou historicamente por um viés elitista e defensor das ideias dos vencedores. Dessa forma, era comum sua prática ser de reverenciamento às elites políticas, econômicas e sociais, confirmando seu status de superioridade cultural em relação às massas populares “ignorantes”, conduzidas historicamente pelos grandes homens. Porém, vivenciamos uma abertura do currículo escolar para a consideração de sujeitos que foram antes silenciados na história. Bem recentemente, a História ensinada na escola vem incorporando os sujeitos populares e suas lutas, não mais como revoltosos incidentes históricos, mas como grupos que defendem seus ideais de justiça e melhorias de vida. Nesse contexto, enquanto professores pesquisadores, também nos cabe o papel ético de questionarmos para que e para quem estamos ensinando e, a partir dessas questões, reconduzirmos nossa prática pedagógica.

Por fim, ressaltamos a importância da Pesquisa-Ação como uma mudança de paradigma em relação aos processos de investigação das nossas problemáticas. Pelo seu caráter democrático e dialógico, enxergamos na sua adoção um possível caminho para humanizar nossas pesquisas no campo social. Enxergamos sua natureza, que apresenta elementos de aprendizagem mútua entre os sujeitos da pesquisa; o retorno útil dado aos sujeitos da pesquisa como validade do processo; a prática social do pesquisador, sua utilização no ensino como possibilidade de investigação; e seu caráter cíclico, que nos apontam possibilidades de superação do engessamento a que fomos submetidos, a partir da ideia de pesquisa para acumulação de conhecimento. Para

além desse conhecimento acumulado, a Pesquisa-Ação nos faz questionar: o que fazer com esse conhecimento?

Somos cientes das lacunas presentes no referido artigo, sejam elas em relação ao que poderia ter sido aprofundado, sejam elas em relação ao que foi dito e não é de comum acordo de todos; porém, compreendemos a importância do que aqui foi posto, tanto no sentido de uma propositura de mudança de postura de pesquisadores, quanto em relação ao que pode ser contestado no sentido de avançarmos nas discussões e possibilidades da construção de uma ética na pesquisa e no ensino, especialmente no campo da História.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). A pesquisa participante e a partilha do saber: Uma introdução. In: **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

BRECHT, B. **A vida de Galileu**. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, 2000, p. 181-191.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Editora Ísis, IPPOA – Instituto Porto Alegre, 2005.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. **Educação & Sociedade**. vol. 29, n. 102, 2008, p. 255-273.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação Popular e Ensino de História Local**: cruzando conceitos e práticas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

Algumas reflexões sobre a História no ambiente escolar: conhecer para ser e fazer no mundo

Ana Paula da Cruz

Um desafio está posto. Qual o lugar da História no emaranhado do conhecimento produzido e vivido na humanidade? Qual o lugar da História dentro do ambiente escolar? A História apresentada na escola é separada da História enquanto conhecimento investigativo e problematizador da vida social humana passada e que toca o presente? Existiriam duas Histórias? A História pode colaborar com a formação profissional dos trabalhadores em instituições de educação técnica e profissionalizante?

Talvez, o que há são múltiplas faces de um só ser, a História, e que podem não estar se conectando em sua realização, causando um estado amórfico e apático em alguma de suas aparições, por exemplo, no ambiente escolar e na vida dos sujeitos cognoscentes. Pois, vê-se presente na cotidianidade profissional dos historiadores algumas colocações do tipo “para que a História serve?” ou “a História de sala de aula só precisa apresentar os conteúdos voltados para os exames nacionais de aprovação em universidades”. Mas o ensino de História estaria resumido a isto? Ao conteúdismo? Narrativas acontecimentistas decorativas?

Diante do historiador, apresenta-se o seu exercício de *histor*. Aquele que narra o passado para mantê-lo na memória, pois esta é um elemento constitutivo da própria razão humana que através do lembrar

consegue manter aquecida os processos de evolução de seus saberes sobre si, sobre sua consciência e sobre o mundo. Através da memória, a humanidade consegue construir uma relação perene e dinâmica com mundo, isto é, não estática, mas dentro do que costumo intitular de “cultura do movimento”, “cultura da mobilidade”. Neste caso, a mobilidade tocando a construção dos sujeitos viventes da história.

Estudantes de História, mesmo acadêmicos universitários, em algum momento, deparam-se com pensamentos de “não consigo entender História” ou “não consigo entender esta História”. Esta não compreensão aponta para um estado no qual o conhecimento histórico não surtiu ou surtirá conexões com o sujeito que conhece, de modo a não atingir o seu sentido inicial que é de promover o não esquecimento. Ora, os primeiros historiadores tinham esse sentido do registro para não deixar algo cair no esquecimento, logo, a morte do fato ou do algo heroico.

O intuito desse ensaio, não é focar no debate sobre o sentido da História, pois teríamos de tratar sobre os sentidos da História, mas de fazer um exercício de visualização da História, enquanto área de conhecimento, como um caminho para se pensar o mundo humano e suas problemáticas dentro do ambiente escolar que busca uma formação integral. Logo, o que se propõe é colaborar, de alguma maneira, com as reflexões em torno da “Teoria e Prática de Ensino de História e suas possibilidades para uma educação inclusiva e emancipatória”, trazendo elementos da relação da História e os sujeitos do conhecimento, os estudantes, na dinâmica do contato com o passado.

Nesse ponto, estamos diante de questões que perpassam os tempos e que envolvem a própria História da Educação, enquanto um mecanismo de construção de sujeitos diante manutenção ou redução

das diferenças ou desigualdades sociais¹. Há múltiplos paradigmas de educação, dentre eles existe a educação para formação de sujeitos que incorporem as artes de fazer; e a educação que forma sujeitos capazes de serem no mundo e, conseqüentemente, com possibilidade e habilidades para assumirem posições de poder e decisões voltadas para a dinâmica da sociedade, isto é, uma educação formadora para a cidadania. E a História carrega em si os estímulos necessários para a construção de uma visão emancipadora e libertadora de mundo, inclusive apresentando a própria historicidade do sentido do que é a cidadania².

O artigo 205 da Constituição de 1988 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Isto significa que as instituições de educação, no Brasil, devem primar por uma educação integral do sujeito, isto é, promovendo sujeitos com habilidades críticas e reflexivas necessárias para serem e atuarem no mundo, que se compreendam como trabalhadores e produtores de tecnologias, mas principalmente, que percebam-se participantes da história da nação, capaz de promover interferências na política e nas relações humanas sociais e com o meio ambiente natural. Por isso, serão compreendidos como lugares educativos devem buscar primar a formação de para

1 Para tratar sobre Filosofia e História da Educação envolvendo experiência externas e internas do Brasil, cf. ARANHA, 2006.

2 Sobre a relação entre ensino de História a construção de sujeitos cidadãos, cf. FONSECA, 2005. Nesta indicação bibliográfica contém um capítulo voltado para a questão da cidadania, intitulado “O Ensino de História e a construção da cidadania”.

aprender a conhecer para serem no mundo desencadeando habilidade nas artes do conviver e do fazer³.

O Ensino de História, então, nesses lugares de formação, de estudantes, ganha sentido à medida que assume o desafio de apresentar-se como um campo de problematização e compreensão das experiências humanas no tempo e no espaço, de modo que presente e passado se encontrem, se confrontem, se harmonizem, se entrelacem, no ambiente escolar, e sendo tal exercício carregado de todas as questões de metodológicas e paradigmáticas conceituais do próprio saber histórico que é tecido por sujeitos históricos.

Isto é relevante porque torna visível o quanto a História, como campo de investigação e como a própria experiência humana, é marcada por múltiplas dimensões e pode-se mencionar três delas: 1) a dos viventes da História, isto é, os próprios sujeitos históricos; 2) a das escritas historiográficas que são construídas por sujeitos temporais; e 3) a das experiências de vida de cada estudante e de cada professora e professor de História que acabam por interferir nas captações e interpretações da realidade⁴.

O passado que se apresenta em sua complexidade enquanto matéria e objeto do conhecimento, para ser compreendido precisa relacionar-se com os sujeitos cognoscentes. Entendendo que estes sujeitos que buscam conhecer, são multifacetados em si próprios e em conjunto, já que cada um possui sua própria história de vida e estas impactam nas lógicas interpretativas individuais. Portanto, a sala de aula torna-se um lugar relevante nesse relacionar-se presente e passado,

3 Sobre os pilares da educação para o século XXI, que vêm a ser “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, cf. DELORS, 2003.

4 Uma discussão sobre os dilemas e complexidades imbricados na escrita do passado, cf. GUIMARÃES, 2007.

estudantes e professores e os acontecimentos históricos, inter-histórias de vida impactantes de juízos e entendimentos envolvendo-se na construção linhas interpretativas coletivas que acabam extrapolando o ambiente escolar, tecendo assim, novas teias de ligação históricas entre presente e passado. Falo teias históricas porque acontecem dentro de um presente marcado pelas tensões e agências dos contextos políticos, econômicos, culturais do próprio presente.

E nesse relacionar-se, emaranhado de variáveis de subjetividades e da objetividade metódica do estudo da História, ainda emerge um exercício hermenêutico interpretativo, do qual brotam os juízos e interpretações do passado. Entendendo passado, aqui, como o conjunto de multiplicidades de experiência históricas passadas.

Assim a dinâmica de sala de aula inicia-se de uma compreensão primária do que se constata no aqui, no agora. No lugar onde está, no tempo onde está. Sensibilizando o olhar dos sujeitos do conhecimento histórico sobre o presentismo de suas vivências. Entendendo o presentismo como o presente que logo se desfaz para dar origem a novas histórias presentes, isto, um presente que se constitui e desconstitui dentro de uma mobilidade da própria História. Daí surge um exercício reflexivo, dado que se utiliza de si para desenvolver parâmetros da realidade que circunda dentro de várias dimensões através de um exercício de decomposição e recomposição.

Nesse processo do saber, os professores de História, que como já dito, carregam também toda uma historicidade de vida consigo, são essenciais, pois são aqueles que orientam as estudantes e os estudantes a fazerem analogias, diferenciações, decomposições, com-

parações, valorações em torno do objeto de conhecimento⁵, isto é, o passado.

Tais exercícios mentais são necessários para que os sujeitos congnocentes, ou seja, os estudantes, decomponham os conteúdos advindos das experiências históricas, isto é, o passado, e os internalizem e transformem em conteúdo significativo para as suas experiências existenciais, isto é, no presente. Para fazer uma analogia, a assimilação do conteúdo em sala lembra o processo de digestão que o corpo empreende no consumo dos alimentos, no qual extrai, através da decomposição (quebra) das suas substâncias, os elementos para o processo de absorção e transformação em energias vitais para aquele que consome.

Logo, o exercício do pensar histórico em sala de aula é histórico em si e passa a fazer sentido para os estudantes quando esses conseguem mergulhar nessa inclinação de leitura de mundo, reconhecendo a historicidade contida no presente, o passado contido no presente que, por sua vez, já é um futuro passado, como diria Koselleck, ao argumentar sobre as transformações do próprio conceito de História que carrega os tempos daqueles que a conceituaram (cf. KOSELLECK, 2006).

Percursos da História na sala de aula

As escolhas dos sujeitos do ambiente escolar estão conectadas com a sua própria história de construção de ser em permanente transformação. Esses são como que esponjas sociais, recebendo de fora

5 Sobre a orientação do professor, cf. NIKITIUK, 2012.

para dentro e, ao tempo em que recebem, também exprimem, promovendo uma catarse de dentro para fora. Enquanto sujeito que experimenta a vida no tempo e que é composto também pelas dimensões do saber historiográfico, o professor de História, atuante em diversas modalidades de educação, seja Básica, Técnica, Tecnológica e Superior, torna-se sensível à captação do conhecimento que flui nessa ambiência, absorvendo o que o meio acadêmico tem a oferecer, assim como, esse mesmo docente pode contribuir para com o mesmo lugar a partir do seu campo de saber.

Na prática, existem caminhos de atuação que fazem parte de uma escolha do professor que de alguma forma também está entrelaçada às suas leituras, visões de mundo e capacidade criativa. Citaremos dois e bem antagônicos entre si, pois é um pouco é o retrato da realidade da docência em História:

1. deixar que História (conhecimento histórico que se traduz como componente curricular) inerte entre os diversos conteúdos ministrados, inclusive podendo corroborar com os posicionamentos das investidas negativas feitas no que tange a valorização do ensino de História;

2. apresentar a História como um componente curricular decisivo na formação dos cidadãos, habilitando os formandos para a criticidade ao meio circundante através do conhecimento do passado, com vistas a compreender suas atuações futuras dentro da sociedade, portanto, promovendo o estímulo de uma consciência histórica.

A cada acontecimento refletido, a cada leitura de documentos históricos, é plantada a semente da problematização da realidade. Qual o meu papel, enquanto sujeito participante da sociedade? O que,

convergir para reflexão de sua atuação profissional: qual o meu papel no mundo da produção tecnológica? Este é um exercício educativo importante para o século XXI: aprender a aprender, aprender a conhecer para fazer e ser no mundo com os outros, isto é, convivendo com a alteridade⁶.

As tecnologias em si, desenvolvidas no âmbito dos cursos superiores tecnológicos, são um construto estruturado socialmente e no tempo. Estão emaranhadas de forças que fazem parte dos teatros de poder. Caso não sejam trabalhadas, nos componentes curriculares que envolvem a História, um exercício analítico e crítico, os estudantes desta área não farão avanços nesse campo do saber, correndo o risco de não despertarem para essa capacidade de leitura que é marcadamente das ciências humanas, correndo, então, o risco de estarem no mundo como sujeitos insensíveis às causas humanas.

Essa sensibilidade ao passado, que também move e inspira o devir da vida dos estudantes, nos diferentes níveis de ensino, é tecido a partir de um processo educativo, formativo, que desautomatiza as ações humanas, possibilitando um olhar que enxergue o outro que age em uma rede, ora proximal, ora extensiva, junto ao eu enquanto sujeito no mundo e que produz. É o envolvimento do eu e do outro. E a História ensinada, que é fruto das problematizações do real engendrados na pesquisa histórica, abre caminho para as leituras de alteridade, inclusive, através dos conteúdos dos livros didáticos de História⁷, seja no ensino fundamental ou médio.

6 Sobre os pilares para educação do século XXI, cf. DELORS, 2003.

7 Sobre a o debate historiográfico em torno da questão da cultura e da alteridade, com abertura para abordagem no Ensino de História, cf. AZEVEDO; ALMEIDA, 2003, p. 25 ss.

Uma leitura histórica possível em sala de aula

A memória está relacionada ao desencadeamento de várias reações individuais e coletivas, diante de situações e acontecimentos, através dos escombros do passado. Entre os cursos técnicos oferecidos, pode-se destacar o Curso Técnico em Meio Ambiente que visa formar profissionais com competências para “correlacionar o conjunto dos aspectos sociais, econômicos, culturais e éticos envolvidos nas questões ambientais” (IFPB, 2014, p. 13). Nesse sentido, este curso visa formar técnicos capazes, dentre outras coisas, de auxiliar em atividades de análise de realidade condizentes ao Meio Ambiente, além de estarem aptos a promover momentos de formação e conscientização ambiental através de atividades educativas.

Os conteúdos da História ensinada podem, desta feita, trazer contribuições para os formandos, pois possibilitam a promoção de um entendimento histórico sobre o meio ambiente, portanto, dentro de uma perspectiva da História Ambiental. Isto é, ler o passado histórico a partir da chave ambiental, que enfatiza a interdependência entre as pessoas e a natureza.

Warren Dean (1996) pode instigar nos formandos, o olhar relacional entre os processos do avanço colonialista do século XVI ligados à imposição de uma nova dinâmica de exploração da natureza na América Portuguesa, de modo que matas inteiras foram depredadas em nome de uma “nova” ordem social, econômica e política que afligia a “nova” terra. Realidade esta que não difere muito das experiências devastadoras contemporâneas de investidas colonialistas sobre as terras amazônicas brasileiras (cf. LEONARDI, 1996).

Logo, pode-se partir do entendimento de que a História ensina uma competência altamente necessária ao Técnico em Meio Ambiente

(IFPB – Campus Cajazeiras), a de tornar estudantes em protagonistas do conhecimento do próprio percurso formativo, dado que os estudantes desse curso, podem ser iniciados pelo professor de História no emaranhado da leitura do passado, estimulando suas habilidades de interpretação do passado, dos registros, dos contextos e intertextos⁸. Para isto, a sala de aula prescinde de uma abertura para tornar-se um Laboratório de História por onde circulam questões e debates envolvendo os sujeitos construtores do conhecimento histórico que são os estudantes e a própria professora ou o próprio professor.

Muitas das vezes, os estudantes se entediam com a História porque não são inspirados a pensar historicamente as experiências humanas e, principalmente, a pensarem as suas próprias experiências acontecentes. Em ambiente de formação superior tecnológica, isto é muito comum de acontecer, pois, não conseguem ver que nas próprias máquinas e tecnologias disponíveis no ambiente de estudo, estão enrustadas de temporalidade.

As tecnologias utilizadas e produzidas nas instituições de ensino superior tecnológicas têm mais de humanos do que podem perceber, de modo que o campo da História pode colaborar a formação de uma sensibilidade no olhar sobre o que produzem e suas interferências e impactos na sociedade.

O que se intui é um exercício de enxergar o mundo através da ampulheta. Isto é, visualizar uma soma de imediatos que se vão e permanecem ao mesmo tempo, no presente. Presente que acontece em várias dimensões, inclusive no sentido mais restrito a relação humanidade e natureza.

8 Sobre o estímulo à postura problematizadora e de pesquisa sobre o passado a partir do ambiente escolar, cf. GUIMARÃES, 2007.

Considerações finais

A composição de um espaço de diálogo é sempre um espaço de trocas e crescimento, pois, a partilha de ideias é base para remodelagem de conceitos e focos de problematização. Isto é parte intrínseca da dinâmica de construção de saberes nos mais diferentes paradigmas da História, de bases teóricas, metodológicas e filosóficas diversas.

A sala de aula, não importa o nível de ensino (fundamental, médio, técnico e superior) é um exercício em si de construção de sujeitos congnocentes, por isso, ela não se limita aos muros do ambiente escolar. Ela simplesmente acontece em qualquer lugar, desde que este exercício, essa efetivação construtiva seja mobilizada.

Cada componente de um currículo carrega o gérmen de despertar ou aguçar uma perspectiva de olhar sobre o mundo. A Matemática, por exemplo, ou a Geografia e suas respectivas marcas de estudos, podem sensibilizar os estudantes para elementos específicos, e correlacionados entre si, da natureza, do meio ambiente, através do uso de funções e cartografia, destacando elementos diversos do mesmo objeto.

Com a História, não é diferente. Suas bases teóricas e interpretativas permitem aos sujeitos congnocentes desenvolverem habilidades de leitura de mundo, a partir, por exemplo, do elemento temporal ou experimental vivido; abre olhares à perspectiva histórico-dialética processual; possibilita a compreensão da experiência intertemporal dos sujeitos históricos em coletividade.

A História dialoga com muitos campos de saberes de modo que ela abre caminhos para observação de questões econômicas, políticas, antropológicas, a partir de uma abordagem macro-histórica ou

microanalíticas, inclusive envolvendo grupos sociais próximos aos estudantes, pois é possível iniciar os estudos de História a partir de qualquer uma das abordagens. O importante é que tenha significado para os estudantes, ao mesmo tempo, os conduza à visualização da complexidade da própria tessitura da História enquanto campo de conhecimento e como campo de vivência da realidade nascida do presente. Isto é, a compreensão de que o eu do estudante está presente na História.

O que era considerado estático e fixo, a partir de uma leitura superficial das coisas, tende a transformar-se, à medida que os estudantes desenvolvem uma leitura histórica, e abrir caminho para o que vou chamar de “pensamentos móveis”, que vem a ser a habilidade mental de viajar no tempo, unir tempos, logo são os mais adequados para perceber as realidades móveis da História das mulheres e dos homens.

E neste lidar com a intertemporalidade do presente que marca o despertar do olhar histórico sobre as experiências humanas, relacionando o presente que se vê com o passado que chegou ao sujeito (ou que o sujeito conseguiu chegar-se). Vê um movimento de fluxos de ideias, dados, informações. Uma mobilidade da História que move os sujeitos do conhecimento e que também é movido por estes. Este desenvolvimento do saber promovido na sala de História, interferirá de mil maneiras possíveis no futuro das vivências sociais.

O que o estudante passa a conhecer, por mais ingênuo que seja, mais simples, abre portas para possíveis ações e juízos novos sobre a realidade, trazendo ao mesmo, consciência de sua inserção na História, isto é, através de sua consciência histórica. De modo que atuar no mundo do trabalho exige reconhecer-se como parte do próprio mundo, isto é um exercício de reflexão de alteridade, e a História é uma área de saber essencial para a construção desse entendimento das marcas

culturais existentes no eu, a partir de um ato relacional com o outro, inclusive estando esse outro em temporalidades diversas.

Dessa dinâmica, mais elaborações e novas sínteses acontecem, gerando o movimento dialético de conhecimento e visão de ser no mundo, de agir no mundo. Por isso, a História, em sala de aula, ganha esse caráter de emancipador e libertador porque transforma visões de mundo, aprimora a habilidade de fazer leituras das realidades sociais, políticas, econômicas e culturais vigentes.

Os sujeitos do conhecimento histórico, os estudantes do componente curricular de História, nos diferentes níveis e categorias de ensino, poderão compreender e efetivar os usos da História, se apreenderem as suas ligações, conexões e redes entre passado-presente, presente-passado, presente que é futuro passado, passado e futuro que estão em um devir frenético no e do presente. De modo que a própria História, por estar ligada à vida, é um grande rio⁹ que flui. A História é movimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Célia; ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidade Plurais. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

9 Alusão ao rio de Heráclito.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em: 02 set. 2019.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

GUIMARÃES, Manoel da Silva Salgado. O presente do passado: as artes de Clío em tempos de memória. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **Cultura Política e leituras do passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 (PDI)**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/praf/assuntos/documentos-praf/area6/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2015-2019.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente**. Cajazeiras: IFPB, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEONARDI, Victor. **Entre árvores e esquecimentos**: história social nos sertões do Brasil. Brasília: Paralelo 15, 1996.

NIKITIUK, Sonia L. **Repensando o ensino de História**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O que a docência significa para mim¹

Keliene Christina da Silva

O caminho através do qual nos tornamos docentes não é uma estrada em linha reta, ele é cheio de curvas, pontos de declive, outros de ascensão. Os desafios são infinitos, e, na maioria das vezes, parece que estamos em um jogo de *videogame*, no qual se avança nos níveis de dificuldade, mas os dispositivos disponíveis para jogar continuam os mesmos. Além disso, ao passarmos muito tempo nesse jogo, na outra ponta dele os brincantes sempre são trocados por outros, enquanto você continua no seu posto, eles entram sempre cheios de frescor e trazendo novidades. As regras são adaptadas e você precisa estar atento.

Começo minhas considerações pedindo ao leitor as devidas desculpas por não adotar o tom comum a uma produção acadêmica, pois este texto é pessoal desde o título. É minha trajetória, é minha vida, são minhas impressões, e mesmo que em algum momento elas venham a convergir com as de tantos outros que passaram pela mesma estrada, o sentir e perceber são únicos, e por isso, não há como adotar outra forma narrativa que não esta.

Ao falar sobre ensino de História e sobre minhas atividades enquanto professora da educação básica, sempre gosto muito de me referir a uma segunda paixão que alimento: a literatura. Dentre alguns

1 Paráfrase do título do conto "*What life means to me*" (numa tradução livre seria "O que a vida significa para mim"), de Jack London, que foi publicado no Brasil como "A paixão do socialismo".

clássicos que já li, eu gosto muito do autor estadunidense Jack London, e peço licença para iniciar as reflexões que desenvolverei citando um trecho do conto “A paixão do socialismo”:

Nasci na classe trabalhadora. Cedo descobri o entusiasmo, a ambição e os ideais, e satisfazê-los tornou-se o problema da minha infância. Meu ambiente era cru, áspero e rude. Eu não tinha nenhuma perspectiva ao meu redor, o melhor era olhar para cima. Meu lugar na sociedade era o dos fundos. Aqui a vida não oferecia nada além de sordidez e miséria, tanto ao corpo como ao espírito. Por aqui corpo e espírito estavam famintos e atormentados. Acima de mim se erguia o colossal edifício da sociedade, e para a minha mente a única saída era para cima. Dentro deste edifício logo resolvi subir. (LONDON, 2009, p. 113)

No conto, o autor apresenta a organização social como a estrutura de uma casa, somos apresentados às partes desse “colossal edifício da sociedade”: porão, andar de baixo, andar de cima e sótão. Cada um deles correspondendo a um estágio na “evolução natural” da sociedade. Digo assim, com as devidas aspas, no sentido de ser uma visão sedimentada, coadunada com a perspectiva de que as coisas são assim e não podem ser mudadas. O narrador vai mostrando sua trajetória visando chegar ao andar de cima, sendo esta permeada por muitos percalços, haja vista que ele partia do andar de baixo, e como o próprio explicita: “(...) não é particularmente fácil para um homem ascender e sair da classe trabalhadora” (LONDON, 2009, p. 114). Convido-lhe a partir de agora a seguirmos juntos nas reflexões que tecerei aqui tomando como pretexto para discussão alguns trechos do conto de London, e se até este momento da sua vida você ainda não o leu, faça um agrado a si mesmo e leia-o, por favor.

Começemos com uma paráfrase, passemos agora a pensar no “colossal edifício da academia”, no qual também os olhares acabam

voltados para o alto. “Para cima”, tal qual o personagem do conto desde cedo somos treinados a olhar para cima, a acreditar que a realização está sempre ali, além daquela esquina, mas ao chegar nela outra esquina aparece. Muitas vezes nos vemos como o irmão do meio da canção *Fábula de los tres Hermanos*, do cantor e poeta cubano Silvio Rodríguez, que “se hizo viejo queriendo ir lejos, a dónde no llegó”. Tal comportamento se replica ao ingressarmos na vida acadêmica, ao se iniciar um curso superior, no nosso caso uma licenciatura, boa parte dos alunos já projeta sua vida para terminar a graduação, engatar um mestrado, um doutorado e depois ocupar uma cadeira em alguma universidade ou instituto federal. Mas em uma rápida reflexão, se formos para a ponta do lápis e somarmos, dividirmos, subtrairmos, multiplicarmos e tirarmos a prova dos nove fora, veremos que a conta não fecha, no andar de cima do edifício acadêmico não há vagas para todos os que terminam uma pós-graduação.

Persistindo nessa linha de pensamento, muitos veem a educação básica, especialmente as escolas públicas, como um degrau confortável no qual se acomodarão esperando o momento de ascender o colossal edifício da academia, e eu também habitei essa caixinha por um tempo:

(...) assim como eu aceitava o nascer do sol, aceitava que acima de mim estava tudo o que era fino, nobre e gracioso, tudo o que dava decência e dignidade à vida, tudo o que faz a vida valer a pena e recompensa um homem por seu sofrimento e esforço. (LONDON, 2009, p. 114)

London chama a atenção para essa naturalidade ao pensar na aquisição de um posto no andar de cima como uma recompensa pelos esforços empregados. Quando ingressei na rede pública de ensino, no ano de 2009, esse era o pensamento mais comum para uma jovem pro-

fessora “em ascensão”. Eu havia acabado de ser nomeada através de concurso público e também iniciava meus estudos no curso de mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba, assim como o personagem de London, diante de mim se erguia um edifício, e eu SÓ teria que subir. Estava em vantagem em relação a muitos dos meus colegas por me encontrar na estabilidade de um serviço público, mal imaginava o quanto habitar este degrau da vida profissional e acadêmica transformaria meu olhar e minha prática não apenas docente, mas de vida.

Atuar na rede pública de ensino era um dos matches no *check list* que havia feito para minha vida (quem nunca fez um que atire a primeira pedra). Como aluna egressa da rede municipal de João Pessoa, tendo feito todos os meus estudos em instituições públicas, voltar para a mesma como professora era uma realização e ao mesmo tempo uma missão: a de devolver à sociedade, na forma de um bom serviço, o que ela havia investido na minha formação. No entanto, mesmo carregando uma primavera no coração, no início da jornada nem sempre há flores.

Antes de entramos na sala de aula acabamos nos projetando em algumas das imagens de professor que o cinema construiu no nosso imaginário. Se será Sidney Poitier, Robin Williams ou Hilary Swank, isso vai depender da sua idade. Dentro do meu coração eu subia nas mesas e dispensava livros didáticos, declamava poemas e buscava despertar nos alunos o desejo de enxergar as coisas sobre um outro ângulo, e por isso eu seria automaticamente amada e adorada por todos. No entanto, a realidade me apresentou turmas com distorção idade-série, indisciplina (esta decorrente, dentre outros fatores, da falta de perspectivas, algo que eu perceberia tempos depois), uma estrutura engessada em um trabalho burocrático que pouco ou quase nada se

abria para a criatividade, e tantas outras coisas que silenciaram os gritos de *Oh, captain! My captain* que ecoavam em minha mente. Neste momento me dei conta do quão larga era a distância entre a minha formação acadêmica e a prática cotidiana, como Rüsen apontou ao afirmar que: “Com a crescente racionalidade metódica da pesquisa histórica e com o surgimento de uma multiplicidade de diversas técnicas de pesquisa, o saber histórico obtido pela pesquisa afasta-se cada vez mais das preocupações da vida cotidiana.” (RÜSEN, 2010, p. 98)

Por mais brilhante que um estudante seja, por mais primorosa que tenha sido sua pesquisa, é muito difícil que, ao ingressar na docência da educação básica ele não se dê conta do grande abismo que separa o conhecimento acadêmico e sua aplicabilidade prática.

Pode parecer uma dessas frases motivacionais que vemos espalhadas nas redes sociais ou que recebemos através de aplicativos de mensagens, mas é certo que somos um amontoado dos livros que lemos e das influências recebidas através das várias experiências a que nos submetemos, e nesse momento em que o cenário parecia desencorajar à luta, dos becos da minha memória veio gritando, para me acordar da letargia e impedir que eu caísse no abismo chamado “nada posso fazer”, a seguinte citação de uma conferência de Hobsbawn:

“As pessoas em função das quais você está lá”, disse meu professor, “não são estudantes brilhantes como você. São estudantes comuns com opiniões maçantes, que obtêm graus medíocres na faixa inferior das notas baixas, e cujas respostas nos exames são quase iguais. Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você.” (HOBSBAWN, 1998, p. 21)

O trecho citado se refere a um diálogo entre Hobsbawn e seu professor, e o que este lhe fala é, além de um conselho, um desafio.

O de colocar sua própria genialidade a serviço daqueles que mais necessitam de um professor genial, pois aquele que é considerado bom aluno, ele o será independentemente de você e onde quer que ele esteja, porém, o aluno considerado mediano ou abaixo disso pode ter sua trajetória afetada positivamente caso seu caminho seja cruzado por um professor brilhante. E como desafio feito é desafio aceito, foi com este pensamento que me propus a construir uma ponte sobre o já citado abismo, e o fiz estabelecendo uma relação entre minha pesquisa de mestrado e a atividade em sala de aula, foi assim que nasceu o projeto “Narrativas visuais”.

Implantado desde o meu primeiro ano de trabalho na rede municipal de João Pessoa e seguindo em vigência até o presente momento, o mesmo se apoia no estímulo à produção de conhecimento histórico por parte dos alunos, através da utilização das ferramentas de comunicação presentes na linguagem das histórias em quadrinhos. Partindo dos conteúdos curriculares, os alunos são orientados a aprofundarem seus conhecimentos através da pesquisa na busca da confrontação de informações e posterior confecção dos quadrinhos referentes aos temas propostos. Ao longo desse tempo os mais diversos temas foram explorados, como: Cangaço, Revolução Francesa, Tráfico negreiro, dentre outros. Além dos quadrinhos também usava outras fontes, como cinema, fotografia e pintura, por exemplo, mas os quadrinhos sempre foram meu carro-chefe.

Durante o mestrado desenvolvi uma pesquisa sobre como as charges e tiras cômicas veiculadas na revista *Chiclete com Banana* representavam o contexto político da época em que foram publicadas, assim como qual era o viés adotado pelos intelectuais do humor naquele período uma vez que não havia mais a censura característica do regime militar, período que antecedeu a referida publicação, o

que resultou na minha dissertação intitulada *Angeli e a República das Bananas: representações cômicas da política brasileira na revista Chiclete com Banana*(1985-1990)².

As leituras sobre a linguagem dos quadrinhos realizadas ao longo da pesquisa ofereceram base não apenas para a escrita da minha dissertação, mas para a minha prática docente, levando-me a desenvolver esse trabalho que enriqueceu minha trajetória e a dos alunos, pois a medida que transformamos também somos transformados na vivência escolar, pois segundo Paulo Freire: "(...) não se faz educação de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2015, p. 116). Para o suporte teórico, segurei na mão de Chartier e fui! Entendendo os quadrinhos enquanto representações nos moldes propostos pelo referido autor, que afirmou: "as representações do mundo social embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam" (CHARTIER, 1990, p. 17). À luz desse referencial, considere os quadrinhos enquanto portadores de discursos carregados de intencionalidade dos grupos que os produzem. Portanto, como consumidores de histórias em quadrinhos, os alunos assimilam esses valores que eles difundem, dialogam com eles, seja no que se aproxima da sua realidade ou no que se distancia dela.

Outro caminho teórico que me auxiliou no desenvolvimento do projeto foram as reflexões de Canclini acerca das hibridações, ou melhor, dos processos de hibridação, como o próprio autor afirma. Canclini apresenta os quadrinhos entre os "gêneros constitucionalmente híbridos" (2013, p. 336), sendo estes: "Lugares de intersecção

2 O trabalho foi publicado em e-book pela editora Marca de Fantasia e está disponível para download gratuito no site: <http://marcadefantasia.com/livros/quiosque/angelibananas/angelibananas-a.htm>

entre o visual e o literário, culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva.” (CANCLINI, 2013, p. 336) As histórias em quadrinhos, enquanto produtos de um mercado maior disseminam saberes próprios das culturas onde se originam. Além disso: “(...) as histórias em quadrinhos, ao gerar novas ordens e técnicas narrativas, mediante a combinação original de tempo e imagens em um relato de quadros descontínuos, contribuíram para mostrar a potencialidade visual da escrita e o dramatismo que pode ser condensado em imagens estáticas”. (CANCLINI, 2013, p. 339)

Logo, a partir das referidas leituras pude verificar que essa miscelânea de linguagens, que são as histórias em quadrinhos, permitem o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos assim como a expressão do seu universo simbólico. Levando em consideração a afirmação de Certeau de que “o ato de falar é um uso da língua e uma *operação* sobre ela” (CERTEAU, 2014, p. 91), da mesma forma a produção de histórias em quadrinhos por estudantes é uma operação que se faz sobre a referida linguagem, e para mim, ao longo dos diversos momentos de aplicação dessas atividades, me interessava de forma significativa os contextos de uso da linguagem e os significados que essas produções transmitiam. (CERTEAU, 2014, p. 90)

Nesse projeto, pude experimentar pela primeira vez a construção colaborativa entre alunos mediada pelo professor e sendo tecida através de um elemento comum ao universo de ambos. No meu caso, a relação com os quadrinhos antecede os estudos acadêmicos, tanto pela preferência por tal linguagem quanto pelo fato de trabalhado durante seis anos em uma loja especializada na venda de HQ’s. Da parte dos alunos, é inegável a presença dos quadrinhos no cotidiano deles tanto devido à linguagem de fácil acesso quanto pelo fato de ser um produto cultural muito recorrente, tendo estas tomado um novo

O referido projeto foi a primeira de outras tantas experiências que desenvolvi nestes dez anos de rede pública, e foi exatamente por ele que comecei a praticar o exercício de sempre buscar construir caminhos para levar o que aprendia nas pesquisas e participações em eventos para a minha vivência profissional. Desde então passei por vários outros espaços, em alguns momentos a via era larga, pois já tinha sido aberta por outras pessoas, em outros pontos tive que abrir caminho buscando diálogo com outras áreas do conhecimento e usar ladrilhos adquiridos em outros espaços para enfeitar minha própria rua.

A partir desse ponto me dei conta que subir o colossal edifício preocupada apenas em alcançar o andar de cima já não fazia mais sentido para mim. Percebi que pensar assim turva a visão para o entorno, e não permite enxergar com clareza que o grande campo de transformação é na educação básica, e que nela devemos concentrar esforços. Que o mestre e o doutor não podem estar apenas “de passagem”, que a escola pública precisa de profissionais bem preparados e dispostos a atuar em defesa de uma educação libertadora. E, mais uma vez, as palavras de London vão ao encontro dos meus sentimentos:

Não me preocupava mais em subir. O imponente edifício da sociedade não guarda delícias para mim acima da minha cabeça. São os alicerces do edifício que me interessam. Lá, eu estou contente de trabalhar, ombro a ombro com intelectuais, idealistas e operários com consciência de classe, reunindo uma força sólida para mais uma vez pôr o edifício inteiro a balançar. (...). Então vamos limpar os porões e construir uma nova moradia para a espécie humana, onde não haverá andar de luxo, na qual todos os quartos serão claros e arejados, e onde o ar para se respirar será limpo, nobre e vivo. (LONDON, 2009, p. 125)

Portanto, caro colega, convido-lhe a caminhar ombro a ombro comigo nessa jornada, que possamos construir um espaço no qual a conexão entre os docentes esteja acima dos títulos e que os currículos possam ser registros de experiências vivas, e não correntes que nos aprisionam em uma rotina de apenas marcar dados e vencer metas. E desejo profundamente que nos enxerguemos como uma única categoria, apenas com zonas diferentes de atuação, mas de igual importância para a sociedade.

Caminhando para uma conclusão, gostaria de me dirigir diretamente a você aluno de graduação, especialmente aos que já conseguem, dentro do seu horizonte de expectativa, se ver na sala de aula. Tenho duas coisas a lhe dizer que eu gostaria de ter ouvido quando estava no mesmo ponto em que você está agora:

1. O oásis não existe. Não existe um ponto no qual você chegará e não precisará mais seguir. O trabalho docente é um contínuo caminhar, e para tal é preciso munir-se do necessário para lhe dar suporte na sua trajetória, assim como ter em mente que sua jornada não precisa ser solitária, a colaboração traz crescimento e renova os ânimos;

2. O aluno é seu destino. Lembre-se, você é um aluno de um curso de licenciatura, logo seu discurso enquanto profissional da área precisa ser acessível, por isso faz-se necessário estar atento à construção de pontes através das quais os saberes acadêmicos possam atingir um número maior de pessoas, de forma clara e dinâmica.

Depois de compartilhar minhas experiências e percepções, gostaria de encerrar citando mais um texto literário para convidá-lo a uma última reflexão, é de autoria do uruguaio Eduardo Galeano e foi publicado em *O livro dos abraços*:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. - *O mundo é isso - revelou. - Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.* Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto pega fogo. (GALAENO, 2014, p. 13)

Com isso, a mensagem que desejo deixar é a seguinte: como professores e professores em formação que somos, nós temos a missão de iluminar por onde passamos, não apenas iluminar, incendiar. Devemos ser esse fogo que incendeia a vida com toda a vontade e força, para que nossa chama incendeie os demais. É certo que uma era de gelo se desenha no nosso horizonte, mas se o nosso fogo que carregamos dentro de nós for alimentado, atravessaremos mais essa era e construiremos um amanhã que certamente há de ser outro dia. Avante colegas!

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

HOBSBAWN, Eric. Dentro e fora da História. In: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LONDON, Jack. A paixão do socialismo. In: **A paixão do socialismo, de vagões e vagabundos & outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

RODRIGUEZ, Silvio. **Fabula de los três Hermanos**: Rabo de nube [1980]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_G5SICGq24

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

Educar para a emancipação dos sujeitos: diálogos entre a educação em Direitos Humanos e o Ensino de História

Daviana Granjeiro da Silva

Introdução

Um dos grandes desafios para a educação no tempo presente diz respeito à consolidação de uma prática educativa que se pretenda emancipatória, ou seja, que possibilite ao educando a compreensão da complexidade do mundo em que vive, (dilemas e fissuras) e a luta pela transformação da sua realidade. Neste sentido, pensar uma escola que seja palco de estratégias para a promoção da cidadania e a efetivação de direitos não é tarefa simples.

Uma pedagogia que favoreça a autonomia do educando, tão bem defendida por Paulo Freire como um método que se propõe a romper com o ensino tradicional, à medida que questiona o papel autoritário do professor, é um desejo de muitos educadores neste século XXI. Entretanto, colocar em prática em sua totalidade a pedagogia freiriana ainda é um desafio que persiste frente à realidade educacional brasileira.¹

1 Paulo Freire é umas das referências cruciais para pensarmos em uma pedagogia emancipatória. Como educador brasileiro, suas reflexões sobre a educação tornaram-se referência em diversos lugares do mundo e seu método inovou a percepção do ensino

Dentro dessa conjuntura, um dos caminhos pedagógicos que nos possibilita pensar um saber mais democrático e plural é a educação para o respeito às diferenças. Com isso, é fundamental um ensino que se proponha a refletir sobre as contradições sociais existentes em nosso país, as dimensões étnico raciais, de gênero, de classe, dentre outras. E neste sentido, tratar dessas questões perpassa, essencialmente, por tratar de direitos humanos.

Aqui entendemos o conceito de direitos humanos a partir da perspectiva da Maria Vitória Benevides, quando afirma:

Os direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença da incapacidade física ou mental, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral. (2007, p. 337)

Apesar de teoricamente e legalmente serem garantidos a todas as pessoas, na prática os direitos humanos não são efetivados de forma uníssona, dados os grandes exemplos de violação ou negação dos direitos fundamentais que podemos destacar dentro da realidade de nosso país: pessoas sem moradia, sem acesso à educação, lazer, cultura, dentre tantos outros exemplos, nos mostram que ainda

para o processo de alfabetização de jovens e adultos. Além disso, o pensamento freireano ganhou destaque por propor uma educação libertadora, que rompesse com o “método bancário” da Escola Tradicional, que via no professor um transmissor de conhecimentos e no aluno um sujeito passivo. A partir disso, para este artigo tomamos como base algumas reflexões de sua obra *A pedagogia do oprimido*, em sua premissa maior que é a percepção de que devemos ensinar para a construção da criticidade, da leitura do mundo e da capacidade de transformação. Como educadora, entendo o método freiriano como um caminho a ser seguido cotidianamente em minha prática docente, mas tenho consciência de que este é um processo contínuo e que ainda há muito a caminhar.

precisamos avançar muito na consolidação dos direitos fundamentais dos indivíduos.

A escola, por sua vez, como já nos alertou Pierre Bourdieu (1992) é um espaço de reprodução de desigualdades², de modo que a compreensão de que os direitos humanos devem ser garantidos a todas as pessoas muitas vezes é inalcançável a considerável parcela de estudantes, sobretudo na rede pública de ensino. Um dos fatores que contribuem para esse desconhecimento é a realidade de violência e violação de direitos a que muitos alunos estão submetidos cotidianamente. São crianças e adolescentes que convivem com pobreza, falta de afeto, desestrutura familiar, ausência do Estado e poucas perspectivas de futuro. Com isso, a noção de que existem direitos que devem ser assegurados a todos os indivíduos é algo distante da realidade de muitos. Logo, sem essa compreensão, esses sujeitos conseqüentemente não conseguem lutar pela efetivação dos seus direitos.

Dentro dessa problemática, é possível perceber que uma Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma necessidade real e urgente. Enquanto campo, a EDH está em processo de solidificação em diversos lugares do mundo e no Brasil há uma ampla caminhada no sentido de implementação de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar.

Os marcos legais e os avanços práticos que já foram alcançados nas últimas décadas, especialmente após a Constituição de 1988³,

2 Aqui nos amparamos na discussão sobre o pensamento sociológico sobre a educação de Pierre Bourdieu a partir dos apontamentos de Thiago Antônio de Oliveira Sá (2011) que discute como se dá a reprodução das desigualdades na prática educativa do professor em sala de aula. Para maior detalhamento, ver Sá, 2011.

3 A Constituição de 1988 marca um momento de consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil, tendo em vista que evidencia em seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e os direitos garantidos a todos os cidadãos. Após o contexto de lutas

foram significativos para as mudanças no currículo escolar brasileiro como um todo e na prática pedagógica de muitos profissionais da educação. A criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no ano 2003, foi um grande passo no sentido de orientar práticas educativas para a promoção de uma cultura de direitos humanos no ambiente escolar. No entanto, o que é perceptível na prática são as diversas áreas do conhecimento atuando de forma compartimentada e a inserção dos Direitos Humanos como eixo norteador do ensino básico ficando sob a responsabilidade apenas das Ciências Humanas, especialmente do componente curricular História.

Dentro dessa problemática, é preciso que se discuta a responsabilidade de todo o currículo escolar nesse processo, caminhando assim para que a Educação em Direitos Humanos seja de fato tratada de forma integrada e interdisciplinar. Entretanto, como essa realidade ainda está distante de se concretizar efetivamente, é imprescindível que sigamos educando para a construção de uma cultura dos direitos humanos e deste modo, o papel do Ensino de História torna-se fundamental para avançarmos nessa empreitada.

pelo fim da ditadura no país, com diversos movimentos da sociedade civil organizada, a Carta Magna surge para fundamentar teoricamente esse processo de volta da democracia no país e a partir desse momento, o Brasil passou a fazer parte da dinâmica mundial, onde vários países se comprometeram à proteção dos Direitos Humanos.

A Trajetória dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade⁴.

Começando por uma breve revisão histórica do que hoje em dia chamamos de Direitos Humanos, devemos partir do marco do pós Segunda Guerra Mundial que devido as políticas de extermínio étnico perpetrado pelo Estado nazista, assim como o impacto da utilização de bombas atômicas pelos Estados Unidos da América, demarcaram um novo patamar na tecnologia em favor da guerra, despertando o interesse internacional para a instituição de parâmetros globais de preservação de um respeito ético e moral, já delineado ao longo da história da humanidade desde a Revolução Francesa, que delimitou, pelo menos para nós ocidentais, através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o princípio básico da negação da exclusão em favor da igualdade natural, e conseqüentemente legal, de todos os indivíduos.

Devido a necessidade de construir um novo paradigma universal que contemplasse a garantia jurídica de todos os povos contra a violação ocorrida no contexto da guerra, o Direito Internacional surge com essa resposta, sobrepondo-se à autoridade Estatal, a qual muitas das vezes viola direitos fundamentais. Neste sentido, sob o manto da assinatura da Carta das Nações Unidas, que estabelece uma reorganização no sentido de uma maior cooperação econômica, social, cultural

4 Artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

e política das nações, o Direito Universal constrói maiores possibilidades de se coibir a violação dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada unanimemente pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948, criava através da frase emblemática de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” a possibilidade de se combater mesmo que em um âmbito diplomático, as antinaturais desigualdades humanas, fossem elas por credo, etnia, cor, gênero, orientação sexual e etc.

Temos com isso nas palavras de Norberto Bobbio a concretização da última fase de realização de um projeto jurídico-social que abarca a complexidade dos mais variados direitos do indivíduo que acabam por se unificar em um projeto de busca da garantia da igualdade:

com a declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação de direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. (BOBBIO, 2004, p. 26)

Com isso, é inegável nos últimos 30 anos o aumento do debate em torno dos Direitos Humanos, tendo que se levar em conta o fim do bloco soviético e a estruturação de uma nova ordem mundial centralizada nas decisões advindas dos interesses do aumento da exploração capitalista perpetrada por novas políticas econômicas - como o neoliberalismo - muitas das vezes advindas de orientações dos países mais ricos como, por exemplo, os Estados Unidos.

Esse paradoxo se delineia nos novos tempos como resultado da precarização do trabalho, e da globalização do capital financeiro, que não tem em suas pretensões universais a preocupação em garantir esses mesmos direitos humanos iguais para um mundo cada vez mais desterritorializado. Com isso é importante ter em mente as palavras do pesquisador José Paulo Netto (2008, p. 04), que afirma:

nenhuma defesa dos direitos humanos será eficaz se não explicitarmos, sem qualquer ambiguidade, que a vigência dos direitos humanos é indissociável hoje da garantia dos direitos sociais que foram consagrados no terceiro terço do século XX. Divorciar direitos humanos de direitos sociais é capitular diante da barbárie contemporânea.

A partir da Segunda Guerra Mundial, houve uma crescente preocupação na busca pela minimização das desigualdades sociais e a segunda metade do século XX pode ser considerado como o grande momento desse processo de entendimento dos Direitos Humanos enquanto um campo sólido. Entretanto, cabe destacar que a trajetória dos direitos humanos no mundo é um processo longo, iniciado séculos atrás, se considerarmos as lutas pelas liberdades individuais, fomentadas séculos atrás em algumas partes do mundo. Segundo Maria Benevides (2007), o conjunto de direitos humanos pode ser classificado em três gerações, do ponto de vista histórico: a primeira data do século XVIII, com a luta por direitos civis dentro do contexto do combate ao Antigo Regime na Europa, tendo como marco nesse processo a Revolução Francesa (1789); a segunda geração é a dos direitos sociais, a partir do Movimento Social dos Trabalhadores no século XIX, passando pelas lutas por direitos mais gerais dos indivíduos do início do século XX; por fim, a terceira geração se configura na luta por direitos coletivos da humanidade, pautados na preocupação pelo meio am-

biente toda esfera cultural, tecnológica, econômica e ambiental que estão inseridos da Nova Ordem Mundial.

O período entre 1995 a 2004 foi denominado de “A década da Educação em Direitos Humanos”, uma proposta da Assembleia Geral da ONU, realizada em dezembro de 1994, com o intuito de colocar na pauta mundial a promoção de uma cultura de paz em todos os níveis. Desse processo, surgiram Comitês Nacionais em Educação em Direitos Humanos e a criação de Planos de Ação.

No Brasil, acompanhando essa dinâmica mundial, foi criado em 2003⁵ o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), sendo uma conquista normativa importantíssima para a sociedade brasileira, tendo em vista a busca pela implementação de políticas e ações educacionais que corroborem com a promoção da igualdade entre os indivíduos:

A Educação em Direitos Humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (PNEDH, 2007, p. 31)

A amplitude que a EDH deve abarcar, segundo o documento acima, pressupõe que o currículo escolar seja pensado de forma ampla, integrada e considerando a complexidade existente na conjun-

5 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) teve seu processo de elaboração em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Ao longo de 2004, o PNEDH foi divulgado em eventos de âmbitos nacionais e debatido com representantes da sociedade civil e do governo. No ano seguinte, foram realizados encontros estaduais visando o aperfeiçoamento e ampliação do documento. Em 2006, foi concluída uma versão do documento e enviada para consulta pública e a versão final do PNEDH foi lançada no ano de 2007.

tura educacional. Neste sentido, o PNEDH enfatiza a importância da formação dos professores para este processo, para que se alcance uma maior compreensão por parte dos docentes das mais variadas áreas acerca da importância de se educar sobre e para os Direitos Humanos.

Neste sentido, Rosa Maria Godoy Silveira (2007) apresenta uma importante reflexão acerca do questionamento central: como concretizar a EDH na escola? Para a autora, é preciso levar em consideração três dimensões importantes: primeiramente, a construção de uma atmosfera saudável para convivência entre os indivíduos como interesse de todos que compõem o ambiente escolar; em segundo lugar, a inclusão do EDH no Projeto Político Pedagógico (PPP), pois evidencia o interesse ético-político da escola na promoção de uma cultura de Direitos Humanos; por fim, a inserção do EDH também no currículo formal de cada disciplina, possibilitando o trabalho com a temática à luz de seu objeto de estudo, fazendo as conexões com outros campos do saber. Sobre isso, sabemos que não é tarefa simples, pois como nos alerta Silveira:

No começo desta nova prática, estabelecer essas relações disciplinas – EDH não vai ser fácil, dentre outros motivos, porque o/a professor/a dificilmente teve preparo nessa Cultura em/para os Direitos Humanos, em sua formação inicial. Mas o percurso vai ser mais ameno se a Escola toda se mobilizar nesse intuito, e houver uma partilha de entendimentos acerca da EDH, entre os seus vários sujeitos. (Silveira, 2007, p. 86)

Como vimos, esse desafio deve ser pensado de forma conjunta, para que possamos encontrar meios frutíferos de consolidar essa prática pedagógica em nosso fazer docente.

Na condição de professor/a de História, é preciso que despertemos para essas reflexões, pois as demandas diversas que surgem em nossa prática cotidiana nos inquietam e provocam a pensar novas alternativas de construção de um conhecimento mais plural, crítico e cidadão. Esta reflexão reforça a importância de educarmos sobre e para os direitos humanos.

O Ensino de História e a Educação em Direitos Humanos: diálogos e possibilidades pedagógicas

Como foi possível evidenciar no exposto até o momento, a necessidade de uma educação que contemple pontos fundamentais dos Direitos Humanos é urgente e necessária no currículo escolar, tendo em vista as múltiplas formas de violação aos direitos fundamentais dos indivíduos que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade. A escola, parte integrante da sociedade, não foge à regra e, por muitas vezes, sedimenta e (re)produz preconceitos ou até mesmo se omite da responsabilidade de abordar temas emergenciais de forma mais emblemática.

A falta de uma pedagogia efetiva, voltada à politização e autonomia dos educandos, acaba por comprometer o conhecimento de conceitos-chave para a compreensão de nossa realidade (nos âmbitos de cidadania, igualdade de gênero, alteridade, dentre outros). Essa é uma problemática que faz parte de nosso sistema educacional e que precisa ser erradicada. Neste sentido, percebemos a urgência de ações didático-pedagógicas que possibilitem ao educando compreender a configuração do mundo em que vive e seus dilemas, para que então possa perceber seu papel de sujeito ativo na construção de

um mundo melhor, com o enfrentamento dos problemas sociais e (des) construção de valores.

Em nosso cotidiano escolar, os exemplos de violação de direitos humanos são notórios e vão desde à complexa desestrutura social em que vivem os nossos alunos (desestrutura familiar, emotiva, financeira, etc.) às reproduções diárias de práticas discriminatórias nos mais diversos aspectos, especialmente no que se referem às questões étnico raciais, de gênero e de diversidade religiosa. Neste sentido, a escolha da temática em educação em direitos humanos encontra terreno propício no ambiente educacional, tendo em vista a multiplicidade de sujeitos envolvidos no processo educativo e principalmente, a dimensão dos problemas relacionados à violação dos direitos humanos que atingem o chão da escola cotidianamente.

O Ensino de História, neste sentido, pode contribuir sobremaneira com a EDH, pois já faz parte de nossos objetivos primários a construção do senso crítico do educando para que o possibilite a reflexão sobre mundo em que vive, suas contradições e mecanismos estruturais.

Como nos lembra Susana Sacavino (2007) “vivemos em um país e num mundo marcado por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos” (p. 457). Essa realidade, infelizmente, afeta sobremaneira o processo de emancipação dos sujeitos e se refletem cotidianamente no campo da educação. Diante disso, o respeito à diversidade, a tolerância e o combate às variadas formas de discriminação fazem parte de nossos objetivos pedagógicos para a construção

de uma escola onde seus membros estejam cada vez mais aptos a lidarem com a alteridade⁶.

Muitos dos conteúdos trabalhados no componente curricular de História permitem que haja a inserção do debate em torno dos Direitos Humanos, tendo em vista que muitos processos históricos vivenciados por diferentes grupos humanos, desde os tempos primitivos, nos impõe a reflexão sobre questões centrais que regem a vida em sociedade, como desigualdades sociais, relações de poder, questões étnico raciais, de gênero, dentre tantas outras.

Uma alternativa pedagógica relevante que cabe ser enfatizada aqui é o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica, tendo em vista que se constituem como uma ferramenta fundamental para trabalharmos com eixos temáticos e atuarmos enquanto mediadores no processo educativo. Sendo assim, a temática dos direitos humanos pode entrar na disciplina de História como elemento essencial para a compreensão de conteúdos como Escravidão, Revolução Francesa, Movimentos dos Trabalhadores do século XIX, Neocolonialismo, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria e Regimes Autoritários, por exemplo. A partir de questões norteadoras em cada tema, podemos levar os alunos a refletirem a propósito do desrespeito à dignidade humana que levou diversos povos, em contextos históricos específicos, a serem subjugados a uma lógica de dominação característica do mundo capitalista.

6 Para o contexto educacional aqui tratado, nos interessa a compreensão filosófica do fenômeno que trata ABBAGNANO (1998), como "ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro".

Os questionamentos sociais trazidos por grupos ativistas⁷ que se delinearão mais fortemente no século XXI também abrirão um leque de possibilidades para que o Ensino de História atue como agente catalizador das discussões a respeito dos limites éticos ambientais, da problematização de práticas culturais marcadas pela violência étnica e de gênero, bem como da reflexão acerca do compromisso das gerações atuais contribuírem com a construção de um mundo melhor para as gerações futuras.

Essas possibilidades temáticas nos mostram que o Ensino de História pode atuar de forma ampla na consolidação de um currículo que contemple a Educação em Direitos Humanos. Cabe destacar ainda que a interdisciplinaridade é elemento crucial nessa dinâmica, pois, a partir do objeto de conhecimento de outros campos de saber é possível um diálogo mais aprofundado que possibilite a expansão de fronteiras curriculares e a produção de conhecimento emancipatório para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerações finais

Educar para a emancipação dos sujeitos é antes de tudo, educar para a humanidade e para o pleno exercício da cidadania. Voltando ao pensamento de Freire, confirmamos que nossa prática é um ato político e, sendo assim, é preciso que pensemos uma educação com vistas

7 Maria da Glória Gohn (2011) apresenta um panorama de como os movimentos sociais no Brasil têm atuado na busca por consolidação de direitos e com vistas à emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo. A autora situa as lutas e movimentos ocorridos a partir da década de 1970 e destaca a atuação do Movimento Indígena e dos ecologistas na década de 1990, sob a efervescência da Constituição de 1988.

à transformação social. Mas o grande questionamento é: o que queremos transformar em nossa sociedade?

A sociedade atual, pautada pela Era Digital e pelas demandas da Nova Ordem Mundial, trouxe consigo grandes problemas nas esferas econômica, cultural e social, embasados em processos históricos anteriores ao Tempo presente. Com isso, as contradições e fissuras existentes nas relações entre os países do século XXI têm provocado múltiplos embates e intensos conflitos, trazendo como consequências exemplos diversos de desrespeito à dignidade humana.

Apesar de todos os avanços que se concretizaram nas últimas décadas com a implementação de práticas visando à construção de uma cultura de direitos humanos em diversas partes do mundo, percebe-se que ainda são contundentes os casos de negação e/ou violação dos direitos mais básicos e fundamentais dos indivíduos.

Assim, torna-se cada vez mais urgente e necessário que em sua função social a escola se volte para o fomento da cultura de paz e da solidificação da cidadania plena, possibilitando aos discentes a compreensão da realidade em que vivem e a percepção de suas capacidades para lutarem por mais autonomia e justiça social. Deste modo, transformar a sociedade – ao menos para aqueles/as que enxergam a educação sob a ótica apresentada neste texto – exige o empenho na construção de um mundo mais plural, menos desigual, mais humano. E só é possível caminhar nesse sentido se aprendermos e ensinarmos sobre e para os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

BRASIL. **Trajatória dos Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Brasília, 2012.

FLORES, Élio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima; MELLO, Vilma de Lurdes Barbosa. (org). **Educação em Direitos Humanos & Educação para Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, 2011. p. 333-361.

HUMANOS, Unidos pelos (organização internacional). **Fazer dos Direitos Humanos uma realidade**. Los Angeles: United for Human Rights, 2012.

NETTO, José Paulo. **Conferência de Abertura da XIX Conferência Mundial da Federação Internacional dos Trabalhadores Sociais** Salvador/Bahia, agosto de 2008. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/pdf/jose_paulo_netto.pdf>. Acesso em 13/04/2016.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial

dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todo/as?. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. O professor a reprodução das desigualdades sociais: uma leitura de Pierre Bourdieu. Uberaba: **Revista Triângulo**, v. 4, n. 1, jul./dez. 2011, p. 01-16. ISSN: 2175-1609.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SITES CONSULTADOS

<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>

<https://www.humanrights.com/>

O Ensino de História em diálogos interculturais: pensando os índios na contemporaneidade¹

Márcio Ananias Ferreira Vilela

Edson Hely Silva

Maria da Penha da Silva

A temática indígena no Ensino de História: vivências interculturais com o 6º Ano do Ensino Fundamental

A Lei nº 11.645/2008, que obriga o ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas, na Educação Básica, provocou inquietações e novos desafios para repensarmos os índios na História do Brasil. Dentre esses desafios, discutir a construção das narrativas e imagens historicamente e intencionalmente produzidas sobre os povos indígenas, para/nos espaços escolares fundamentadas no propósito de hierarquizar expressões socioculturais, conhecimentos, e lugares sociais, os quais negam, omitem e invisibilizam os povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos.

No intuito de atender à determinação da referida Lei, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), no Recife, nos últimos dois anos, semestralmente, vem ministrando aulas

1 Uma primeira versão do presente texto foi apresentada pelo Prof. Márcio Ananias na Conferência de Encerramento do XVIII Encontro Estadual de História, promovido pela ANPUH-PB, realizado na UFPB em João Pessoa/PB.

da *PD Os índios na História* para as turmas do 6.º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 30 estudantes, crianças com idade entre 10 e 11 anos. A Parte Diversificada (PD) no currículo escolar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características *regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*. (BRASIL, 1996, *grifos nossos*)

Observemos que esse texto da Lei possibilita e favorece a inclusão das discussões sobre a temática indígena no currículo escolar; portanto, por essa razão, a PD foi a forma com a qual o CAP-UFPE buscou em certa medida o cumprimento da referida determinação legal. Nessa perspectiva, a *PD Os índios na História* foi pensada com o objetivo geral de contribuir para os conhecimentos e as reflexões sobre as sociodiversidades dos povos indígenas na História do Brasil, particularmente no Nordeste e especificamente em Pernambuco. A partir dessa iniciativa buscávamos contribuir para a compreensão das expressões socioculturais indígenas, e promovendo uma leitura crítica de imagens, visões e discursos, para a superação de desinformações, equívocos e preconceitos generalizados sobre os chamados “índios”.

A metodologia proposta para os estudos consiste, incluiu a leitura do livro *Os primeiros habitantes do Brasil* (GUARINELLO, 2009), publicado em várias edições e segundo a editora com reedição prevista para 2018, e também da obra *Povos indígenas: terra é vida* (HECK; PREZIA, 2012). Adotando-se, ainda, a leitura de pequenos textos informativos específicos sobre a temática indígena, reportagens de

revistas, jornais de grande circulação e específicos a exemplo do *Porantim*², realizadas individualmente e/ou em grupos para posteriores discussões; mais exposições e discussões sobre os videodocumentários como *Demarcação já; Pluralidade cultural* (MEC/TV Escola); *As caravelas passam; Pisa ligeiro; Os primeiros brasileiros; A sombra de um delírio verde; Índios na cidade, e Xicão Xukuru*, todos disponíveis para acesso na internet. Sendo sugeridas também pesquisas temáticas, a exemplo das realizadas na internet, além de, próximo ao fim do semestre, realizamos uma excursão pedagógica ao Território Indígena Xukuru do Ororubá, localizado nos municípios de Pesqueira e Poção, região semiárida em Pernambuco, como recursos complementares no processo de aprendizagem. Trata-se de uma excursão previamente articulada e agendada com o povo Xukuru do Ororubá, contando também com a participação e apoio de colegas professores e professoras, e eventualmente pais e mães voluntárias.

Os estudos são divididos em duas unidades letivas. No primeiro bimestre, como conteúdo programático, são realizadas discussões com os seguintes temas: uma história indígena ou os índios na História? O Brasil indígena na atualidade; os povos indígenas no Nordeste e em Pernambuco; os povos indígenas na História do Brasil; “os índios”: questionando imagens, visões e discurso.

Essa unidade tem como objetivos: compreender os sentidos e as diferenças entre pensar na história indígena e os índios na História; conhecer os povos indígenas em sua atualidade do Brasil e com-

2 O jornal *Porantim* é publicado em versão impressa e também digital mensalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sediado em Brasília, DF. O periódico publica notícias, informações, diversos textos sobre as situações de conflitos e mobilizações por direitos realizadas pelos povos indígenas em todas as regiões do Brasil.

preendê-los não como povos de um passado remoto, extintos ou em via de desaparecimento; conhecer a atualidade indígena no Nordeste e em Pernambuco, a situação dos povos indígenas, os conflitos em que vivem e suas mobilizações sociopolíticas pelos seus direitos; identificar e questionar imagens, concepções e afirmações equivocadas, estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Na segunda unidade letiva, os temas discutidos são: as expressões socioculturais indígenas no Brasil; diversidades, diferenças e multiplicidade indígenas; o “índio” no livro didático de História: uma leitura crítica; os Xukuru do Ororubá;³ povos indígenas: o direito às diferenças, tendo como objetivos: conhecer as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco, e identificar as formas de afirmação da identidade étnica indígena; compreender as diversidades socioculturais indígenas como diferentes formas de afirmação das diferenças dos povos indígenas entre si e de nossa sociedade; analisar criticamente o livro didático de História em suas imagens e discursos sobre os indígenas.

A excursão pedagógica ao Território Xukuru do Ororubá como uma das atividades da *PD Os índios na História*, além de favorecer os estudantes com os conhecimentos sobre situações vivenciadas no cotidiano dos índios, contribuiu para a superação de ideias equivocadas, generalizações e preconceitos contra os indígenas. As viagens com estudantes foram previamente discutidas e organizadas em sala

3 Na citação do povo indígena Xukuru, a orientação é escrever com a inicial maiúscula, usando a letra “k” e no singular, quando nos referirmos à coletividade indígena; e grafar “xukurus” em minúsculo e no plural quando se tratar de indivíduos indígenas. Regra essa de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais estabelecida, em 14 de novembro de 1953, pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1954) e aceita nos estudos acadêmicos sobre a temática indígena.

de aula, com exibição de documentários, leituras e informações sobre os Xukuru do Ororubá.

A visita ao território indígena realizou-se por meio do ônibus disponibilizado pela UFPE. O território indígena localiza-se a 220 km do Recife, uma distância percorrida em cerca de quatro horas dependendo do trânsito na Rodovia Recife-Pesqueira. Viajamos pela manhã, bem cedo, e retornamos à noite, estando de volta próximo das 22 horas. Durante o trajeto no território indígena, foram apresentadas as especificidades geográficas e socioambientais do local. No fim do percurso, dirigimo-nos a uma escola indígena na Aldeia Vila de Cimbres, onde éramos aguardados por professores, professoras e estudantes indígenas, que falaram de sua vivência como também responderam aos questionamentos de estudantes do CAp-UFPE. Finda a troca de experiências, com duração de uma tarde, retornamos ao Recife. Na aula seguinte, houve uma avaliação sobre os significados da excursão pedagógica e as relações possíveis com os conteúdos estudados.

As aulas da *PD Os índios na História* têm sido bastante proveitosas, pois são evidentes as mudanças nas percepções, ideias e atitudes dos discentes em relação aos índios entre o início e o fim do período letivo. As discussões sobre leituras realizadas e os documentários exibidos, também a excursão pedagógica ao citado território indígena, vêm contribuindo para os questionamentos dos preconceitos e equívocos da formação escolar anterior, e sobremaneira com conhecimentos para que os estudantes expressem outra visão a respeito dos índios. Também, como relataram, serviu como referência para as discussões que fizeram sobre o tema entre os familiares, pessoas próximas e do círculo de amizades.

As discussões realizadas nas aulas também contribuíram decisivamente para afirmação identitária de algumas das crianças, que bus-

caram saber e descobriram a história e as trajetórias dos familiares que migraram para o Recife em décadas passadas. Uma descoberta que, além de relacioná-la orgulhosamente com os antepassados indígenas em Pernambuco, é expressa pela autoestima em afirmar ser índio, seja, por exemplo, um Pankará (os Pankará habitantes em Carnaubeira da Penha), ou Pankararu (Tacaratu) ou ainda um Xukuru do Ororubá (Pesqueira e Poçoão).

Há alguns anos passados, pensar o valor de atividades pedagógicas como as descritas anteriormente era algo menor, “insignificante” como política pública educacional! Pois, como justificar a importância de tal experiência educativa mediante um currículo que historicamente negou o direito de aprendizagem sobre temas sociais como o apresentado acima? A temática indígena em geral, sempre foi residual e periférica no currículo dos cursos de formação de professores e professoras no Ensino Superior, com sérias consequências, para a Educação Básica.

Embora, depois das recomendações curriculares da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996), ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais de (PCNs, 1999) sobre a atenção com o ensino dos conteúdos de História que evidenciassem a “diversidade cultural” no Brasil, tenha suscitado mudanças nas práticas escolares, ainda são vistas práticas que mais reforçam a exotização, folclorização e romantização das formas de ser, ver e estar no mundo dos/com os povos indígenas, e menos práticas que possam desconstruir desinformações, equívocos e os preconceitos. Assim, demandando a obrigatoriedade do ensino sobre tal temática por meio da Lei nº 11.645/2008, quando perguntamos a questão seguinte.

Qual a importância de uma legislação obrigando o ensino de História sobre os povos indígenas?

Poderíamos citar uma lista de motivos importantes justificando o ensino de História sobre os povos indígenas. Todavia, seria apenas o ponto de vista de professores e professoras comprometidas com esta temática. Iniciaremos essa seção com o ponto de vista de “Chico Jorge”, liderança Xukuru do Ororubá⁴ na Aldeia Vila de Cimbres:

Porque quando o aluno que está lá na cidade, muitas vezes num tem um contato com o indígena, com a área indígena, prá saber realmente como é a forma de organização. E muitas vezes ele pensa: ‘ser índio é morar na oca. É viver na oca. Ser índio é andar nu’. Então eu acho importante isso, porque até também vai diminuir a forma do preconceito, da discriminação. E isso é muito importante.⁵

A afirmação supracitada do índio Chico Jorge, por dois motivos é uma resposta inicial à pergunta formulada no início dessa seção, primeiro, por chamar a atenção para a importância da Lei n.º 11.645/2008, como instrumento de reparação a um imaginário equivocadamente a respeito dos povos indígenas que perdura até os dias atuais; o segundo, a

4 Os Xukuru do Ororubá foram contabilizados em 12.139 indivíduos, nos municípios de Pesqueira e Poção, região do Semiárido pernambucano, a 220km do Recife. Os índios habitam em 25 aldeias, dentre as quais, a Aldeia Vila de Cimbres, localizadas na Serra do Ororubá e adjacências. A Vila de Cimbres foi um dos primeiros núcleos de colonização portuguesa no interior de Pernambuco. Após meados do século XVII, padres Oratorianos, para favorecer a expansão das fazendas de gado naquela região, fundaram a missão do “Orubá”, onde aldearam os Xukuru. Em 1759, de acordo com determinação da legislação portuguesa, a antiga missão foi extinta e a povoação elevada à categoria de vila, passando a ser chamada Vila de Cimbres, à semelhança de uma localidade em Viseu, Portugal (SILVA, 2015b; SILVA, 2017).

5 Francisco de Assis Jorge de Melo, conhecido por “Chico Jorge”, 60 anos. Entrevista realizada na Aldeia Vila de Cimbres, em Pesqueira/PE, janeiro de 2015. (SILVA, 2015, p. 265)

implementação da referida Lei contribuirá para superação dos preconceitos e discriminações contra os povos indígenas.

Não precisamos exigir muito de nossa memória para lembrarmos que, antes de ser conteúdo obrigatório, os povos indígenas há muito tempo estão presentes nas práticas escolares, seja nas datas comemorativas, seja nos livros de História. Entretanto, isso não garantiu que os preconceitos e as discriminações desaparecessem ou fossem reduzidos. Conforme estudos sobre as práticas escolares, realizados nas últimas décadas, observamos que muitas dessas práticas reforçaram o imaginário estereotipado sobre os povos indígenas:

Na produção de sujeitos indígenas, operam, articuladamente, discursos sobre nacionalidade, discursos indianistas, discursos coloniais, discursos que simplificam, generalizam, fixam, essencializam esses povos, narrando-os de maneira genérica e marcando-os com estereótipos. As narrativas escolares, recriadas pelos estudantes que participaram dessa pesquisa, produziram-se de maneiras múltiplas, mas, com forte acento em práticas institucionalizadas, tais como as comemorações fixadas no calendário escolar, ou na localização subordinada de história e de sujeitos indígenas relativamente a uma narrativa oficial. (BONIN, 2007, p. 190)

Encontramos outro exemplo ilustrativo em uma pesquisa a respeito das manifestações de estudantes na Educação Básica em uma escola em Campo Grande, MS, sobre os povos indígenas naquele estado (VIEIRA, 2008). O estudo evidenciou que os estudantes expressavam preconceito contra os povos indígenas, fundamentados em visões estereotipadas, nas narrativas comumente articuladas com discursos produzidos cotidianamente, por meio da mídia, da literatura, do ambiente familiar, dentre outros; e esses equívocos são refor-

çados no ambiente escolar por práticas pedagógicas reproduzindo os mesmos preconceitos e estereótipos manifestados pelos estudantes.

Dentre outros estudos que trataram sobre esse assunto, estão os realizados por Edson Nakashima (2009) e Eliana Monteiro (2014). Em síntese, observamos que sobressaíram alguns aspectos preocupantes: em grande parte, os estudos citados indicaram que as narrativas sobre os povos indígenas, no contexto escolar, permanecem carregadas de preconceitos e estereótipos, tanto por parte de estudantes quanto por professores e professoras; a recorrência da desinformação e do desconhecimento sobre os povos indígenas por parte do professorado parece ser mais grave; ou ainda, as narrativas e imagens impressas nos livros didáticos que reforçam o imaginário sobre os índios não correspondem à atualidade.

A esse respeito, estudos realizados nas últimas décadas evidenciaram que ainda são recorrentes nos livros didáticos abordagens pedagógicas enfatizando a:

Reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. (GOBBI, 2006, p. 103)

Conforme a citada pesquisadora, embora alguns livros ou coleções tenham apresentado pequenos avanços, estes ocorreram de forma um tanto quanto contraditória, uma vez que as mudanças se referiam à inserção de conteúdos mínimos atualizados exigidos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). No entanto, essa inserção não tem substituído abordagens superadas, de forma que se apresentaram ambos nos mesmos livros ou nas mesmas coleções.

Situação sobre a qual a pesquisadora concluiu que autores e autoras acrescentaram novos conteúdos, mas sem a preocupação de revisar os anteriores com seus equívocos.

Outro exemplo da crítica sobre a forma de abordagem a respeito da temática indígena nos livros didáticos:

De um modo geral, a imagem dos índios, apresentada nos livros didáticos analisados, permanece com uma narrativa que os representa como supersticiosos, inferiores, com caráter impessoal, genéricos, enfocados no passado e como atores coadjuvantes da história do Brasil. Em outras palavras, a imagem dos índios, inserida nos livros didáticos, permite a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica. (SANTIAGO, 2007, p. 133)

Diante desse cenário bastante preocupante, perguntamos: a obrigatoriedade do ensino escolar sobre os povos indígenas, por si só, superará os preconceitos e as discriminações contra os índios? Provavelmente, não. Mesmo porque, como é do conhecimento geral, legislação no Brasil é o que não falta. Todavia, não podemos negar a dimensão política e simbólica da Lei n.º 11.645/2008, sobretudo, no que diz respeito ao reconhecimento oficial do racismo no Brasil, além de alertar o quanto as escolas são responsáveis pela institucionalização do racismo como um mecanismo de inferiorização das populações consideradas minoritárias.

A institucionalização do racismo ocorre principalmente nas regiões mais antigas da colonização portuguesa em nosso país ou onde existem conflitos latentes em razão das invasões de terras indígenas. A exemplo do Nordeste, onde os índios comumente são nomeados como “índios misturados”, região onde é facilmente constável que, no âmbito da Educação, a identidade indígena, quando não é veementemente negada ou sempre questionada, torna-se motivo

de chacota. Tendo sempre como horizonte comparativo o fenótipo hegemônico dos indígenas habitantes na região amazônica, portadores de uma suposta cultura pura e imutável, por isso vistos como “índios verdadeiros” em oposição aos “índios aculturados” no Nordeste (SILVA, 2015).

Portanto, acreditamos que a referida Lei, paulatinamente, possibilitará abrir trincheiras no campo do ensino de História, favorecendo as reflexões e os questionamentos às práticas escolares, sobre os subsídios didáticos, os cursos de licenciatura, a ausência de formação continuada para professores e professoras no exercício das suas funções. Ao mesmo tempo, provocará o repensar também das práticas pedagógicas e o refazer de velhos caminhos ou para seguir novos rumos. Sobretudo, aguçando a curiosidade de nossos alunos e alunas sobre os povos indígenas. Como afirmou o índio Chico Jorge, é importante para quem não conhece os índios ou os territórios indígenas passar a ter uma visão diferente. Além da escola favorecer processos interculturais na produção dos conhecimentos ditos científicos; e nesse sentido a implementação da Lei n.º 11.645/2008 é muito importante, sobretudo na desconstrução do “mito da igualdade racial” propagado pela teoria da miscigenação e da mestiçagem que ainda povoa o imaginário de intelectuais, governantes, e da sociedade civil em geral.

“Celebrar a ‘miscigenação’ é desserviço ao Brasil.” Os índios sem lugar

Um dos aspectos principais a expressar a cultura de uma nação seriam as narrativas com “imagens, panoramas, cenários, eventos

históricos, símbolos e rituais” representando “a partilha de experiências” para conferir o sentido à “nação como uma ‘comunidade imaginada’. Um conjunto de símbolos” tornando “o lugar agradável aos seus habitantes, o solo nativo que” confira “uma identidade a ser reafirmada publicamente. Ocorrendo ainda uma ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na atemporalidade”, conforme Silva (2012a, p. 21-22) interpretando Stuart Hall (1999, p. 52-53).

Portanto, uma suposta identidade e cultura nacional constituem-se pelos discursos impositivos da existência de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico. As afirmações de uma identidade e cultura nacional ou regional, escondendo, omitindo e negando as diferenças sejam de classes sociais, gênero e étnicas ao buscar uniformizá-las. Observemos, no caso do Brasil, as ideias sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, dentre outras. Nega-se também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos (SOUZA, 2007).

São negadas, também, as violências colonizadoras sobre grupos subalternos, a exemplo dos povos indígenas e os oriundos da África submetidos a viver em ambientes coloniais (GOMES, 2008). Observe-mos, ainda que as identidades nacionais, além de serem fortemente marcadas pelo etnocentrismo, são marcadas pelo sexismo: afirma-se o gaúcho, o paulista, o pernambucano, acentuando-se o gênero masculino. Faz-se necessário, portanto, problematizar as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, um discurso para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes em nosso país. Reconhecer e afirmar os direitos às diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacio-

nal, discurso usado para esconder a história e as expressões socioculturais de indígenas, negros e negras na História do Brasil.

A miscigenação tem sido evocada como explicação para o Brasil, mesmo após a Constituição de 1988 em vigor (BRASIL, 2016), que reconheceu as sociodiversidades existentes no Brasil. Com a nota "Celebrar a 'miscigenação' é desserviço ao Brasil"⁶, professores do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF questionaram as afirmações do baiano Antonio Risério (2017), que, dizendo-se antropólogo, em meados de dezembro de 2017 no jornal *Folha de S. Paulo*, publicou o artigo *Movimentos negros repetem lógica do racismo científico*. No texto, o autor criticou ativistas negros que, no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em uma passeata na Avenida Paulista carregavam uma faixa com a frase "Miscigenação é genocídio".

Segundo Antonio Risério (2017), os manifestantes negros além de noções raciais do século XIX, defendiam explicitamente "um apartheid amoroso-sexual no Brasil". Ardoroso advogado da mestiçagem, Risério, em seu artigo, foi malicioso quando chamou de "mulatos" personagens históricas que agiram pela abolição da escravidão negra no Brasil, e contundente ao atacar os escritos, a atuação e a vida privada do falecido senador negro carioca Abdias Nascimento, reconhecido símbolo das mobilizações negras contra o racismo em nosso país e um dos inspiradores da citada passeata na Avenida Paulista.

Diante das afirmações maledicentes do escritor baiano, os professores da Univasf iniciaram a referida nota expressando respeito à memória e à trajetória de Abdias Nascimento, manifestando "solidarie-

6 A nota foi publicada no jornal baiano *A tarde* em 16 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1922110-celebrar-miscigenacao-e-des-servico-ao-brasil-dizem-professores>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

dade e empatia pelo(s) movimento(s) negro(s) no Brasil”, como também aqueles “igualmente impactados pela mistificação da miscigenação: os povos indígenas neste país”. Questionando a postura intelectual de Risério, exigindo ética e etiqueta acadêmica no trato das ideias e seus autores, os docentes questionaram:

A fachada de elegia da mestiçagem biológica acompanhada da omissão da falta de mestiçagem nos domínios intelectuais, culturais, políticos, econômicos e sociais não resiste a um exame mais cuidadoso.” Isso porque “os espaços de poder e decisão no Brasil”, após anos de História, ainda se apresentam com “gritante sub-representação e mesmo ausência, em alguns casos, de negros e indígenas”.

Os docentes da UNIVASF também criticaram a “celebração” da “miscigenação”, uma vez que: “É esta mesma ‘celebração’ que vem sustentando discursos que visam à criminalização de lideranças quilombolas, indígenas e pesquisadores/as destas questões”, como ocorrera recentemente com a CPI Funai/Incrá. Concluíram: “Por último, frise-se que o artigo do autointitulado antropólogo dista de todo e qualquer conhecimento antropológico. Nele, não há nenhuma menção à vasta produção da Antropologia das Relações Raciais e Interétnicas brasileira, base do Pensamento Antropológico no Brasil.”

Os argumentos de Antonio Risério evidenciaram como os discursos sobre a mestiçagem são uma via mais fácil, que se diz definitiva para explicar uma suposta identidade do Brasil. São discursos sobre a mestiçagem baseados em narrativas míticas e mistificadora das violências coloniais, das relações de poder, do predomínio de elites políticas e oligarquias ao longo da História do Brasil que não reconhecem as sociodiversidades existentes no país, apesar das históricas mobilizações dos povos indígenas pelas conquistas e garantias de direitos territoriais e sociopolíticos.

Movimentos sociais e conquistas de direitos: a Lei n.º 11.645/2008

A Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), promulgada em 10 de março de 2008, que determinou a inclusão do ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada, faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.

Todavia, faz-se necessário ter presente que o reconhecimento dessa nova configuração das sociodiversidades no Brasil não vem ocorrendo sem muitas tensões e conflitos, a exemplo dos acalorados debates sobre as cotas para negros nas universidades (GOMES, 2008). Porém, durante muito tempo no Brasil, vigorou e sem restrições a chamada “lei do boi”. Tratava-se da Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida por beneficiar filhos de fazendeiros e criadores de gado, que ingressavam sem vestibular nas universidades públicas inicialmente nos cursos de Agronomia e Veterinária. Efetivamente, a Lei passou a vigorar para todos os cursos! E só foi revogada em dezembro de 1985, ou seja, durante muitos anos existiu em nosso país, e sem contestações, cotas para ricos nas universidades públicas, pois a chamada “lei do boi” não beneficiava filhos de trabalhadores no campo empobrecidos (SILVA, 2012a).

Na atual conjuntura sociopolítica em que o país se reconhece pluriétnico e são questionadas as desigualdades sociais herdadas do regime escravocrata, como forma de repará-las, vem sendo favorecidas oportunidades de ingresso das pessoas negras e indígenas nos cursos de Ensino Superior. A adoção da medida foi motivo de acirrados debates e campanhas contrárias, com a defesa da meritocracia acadêmica. Contudo, quem defende essa perspectiva não questiona as condições favoráveis em que foram construídos tais méritos, em contraste com a falta de oportunidades historicamente vivenciadas por determinados grupos sociais, especificamente negros e indígenas, ainda que outros não sejam lembrados, a exemplo dos povos ciganos em nosso país.

Foi nesse contexto de acaloradas discussões e polêmicas que a implementação da Lei n.º 11.645/2008 veio somar-se aos debates sobre o reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo. Exige-se, portanto, um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”; a respeito da existência de uma suposta “cultura brasileira”, “nordestina”, “amazônica”, “catarinense”, etc.; a problematização das ideias e concepções a respeito da “mestiçagem”, dos lugares dos índios, negros e outras minorias que formam a maioria da chamada população brasileira (SILVA, 2012b).

Após dez anos da promulgação da Lei n.º 11.645/2008, ainda observamos, além de possibilidades para diálogos interculturais, alguns desafios e impasses na sua implementação. Nesse sentido, é necessária uma avaliação crítica das ações realizadas para a efetivação da citada Lei. Uma avaliação das práticas docentes, das experiências de ensino sobre a temática indígena, da formação de professores, bem como sobre ensino e pesquisa da temática indígena nos níveis da gra-

duação e pós-graduação em cursos no Nordeste brasileiro, região onde são bastante evidentes os preconceitos contra os indígenas.

A Lei n.º 11.645/2008 como possibilidades para a interculturalidade

Infelizmente, com frequência, observam-se muitas confusões não somente na afirmação de pessoas à frente de órgãos públicos na área de Educação, como também são encontradas em documentos administrativos estatais atribuições equivocadas aos significados da Educação Indígena, a Educação Escolar Indígena e o ensino da temática indígena. Tais equívocos e confusões resultam, sobretudo, de desconhecimento, desinformação, preconceitos, equívocos e generalizações comumente existentes sobre os povos indígenas.

A Educação Indígena são os processos educativos não formais que se constituem mediante as relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas (BERGAMASCHI, 2008; BRAND, 2012). A Educação Escolar Indígena é compreendida por meio dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (DCEEI) de 1999, dentre outros, e dos estudos relacionados com esse assunto (NASCIMENTO, 2005). Trata-se de uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue em alguns casos, como também intercultural, constituindo-se como espaços de organização dos processos educativos formais implementados nas escolas indígenas.

Em outras palavras, a Educação Escolar Indígena são os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas; enquanto o

ensino da temática indígena são reflexões sobre os povos indígenas, atualmente atendendo às exigências da Lei n.º 11.645/2008, discutindo o assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais; ou seja, tratar a respeito da temática indígena no ensino significa conhecer sobre os povos indígenas: sua história, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viver dos diferentes entre si e da sociedade não indígena. Em razão da citada Lei, indiretamente tornou-se obrigatória a temática indígena como conteúdo de ensino na formação de professores, motivo pelo qual a necessidade de constar no currículo das universidades e instituições de formação de professores e professoras.

Também, suscitando a formulação de políticas de formação continuada para professores e professoras em exercício docente nas redes de ensino público estadual, municipal e privado, e ainda para os demais profissionais que atuam na Educação. O que ocorre nos cursos de licenciatura, principalmente Pedagogia, e na formação de professores e professoras é que erroneamente vem sendo incluída uma cadeira nomeada por Educação Indígena. Quanto ao se buscar atender às exigências da Lei n.º 11.645/2008 para formação do professorado, o correspondente seria uma cadeira sobre o ensino da temática indígena.

As reflexões sobre a temática indígena exigem discussões sobre a interculturalidade. A noção de interculturalidade que adotamos pauta-se pela perspectiva teórica crítica em oposição ao multiculturalismo neoliberal, ou a interculturalidade funcional, considerando que estas servem como dispositivos de poder e manutenção das estruturas sociais calcadas no pensamento colonialista. Enquanto a interculturalidade crítica: “Se encontra enlaçada com uma pedagogia e *práxis* orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e

criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, pedagogia e *práxis* que assumem a perspectivas da decolonialidade” (WALSH, 2009, p. 13-14).

A Lei n.º 11.645/2008 possibilita o viés da interculturalidade crítica na medida em que propõe questionamentos à história sobre os povos indígenas, a qual se convencionou pensar pela ótica do eurocentrismo. Além de fomentar discussões e debates acadêmicos que intervenham e transformem os subsídios didáticos e as práticas escolares, e, ainda, contribui para que reconheçamos como legítimas as formas diferenciadas dos povos indígenas viverem, conceberem o mundo e produzirem conhecimentos.

Também é importante considerarmos que a referida Lei é fruto das demandas e reivindicações dos povos indígenas por uma educação que valorize as expressões socioculturais sem visões exóticas e a folclorização. Aracy Silva e Grupioni (2012) observaram essa reivindicação por parte de professores e professoras indígenas que, além de exigirem uma escola diferenciada nas aldeias, sugeriam mudanças nas práticas escolares nas escolas das cidades. Acusavam tais escolas de não ensinarem conteúdos coerentes com as experiências dos povos indígenas contemporâneos.

Reivindicações como essas somaram-se a tantas outras contidas nos documentos oficiais no âmbito nacional e internacional, com recomendações para os estados nacionais reconhecer, respeitar e colaborar na construção de uma Educação para as relações étnico-raciais justas e igualitárias (SILVA, 2015b). Nessa perspectiva, dentre os documentos internacionais, são importantes a *Declaração sobre raça e os preconceitos raciais*, aprovada durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada durante a sua 20.ª Reunião realizada em Paris, em novembro

de 1978; como também o documento final da *Convenção n.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*, da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, ocorrida em Genebra em junho de 1989.

Segundo Maria da Penha da Silva (2015), sendo o Brasil signatário dos acordos realizados com as Nações Unidas, tais documentos corroboraram os debates da Assembleia Nacional Constituinte em 1986, e contou com a participação de representantes indígenas, resultando no reconhecimento das especificidades históricas e socioculturais dos índios e assegurando-lhes direitos diferenciados na Constituição de 1988. Posteriormente, com outros desdobramentos, durante a formulação da LDB (BRASIL, 1996). Essa Lei recomendava não só a formulação de políticas públicas garantindo a educação diferenciada, bilíngue e intercultural para as sociedades indígenas, como também chamava a atenção para que o currículo escolar levasse em consideração a “diversidade” racial formando o povo brasileiro.

Considerando as devidas restrições aos termos “diversidade” e “o povo brasileiro” como conceitos que provocaram polêmicas e acirradas discussões acadêmicas naquele período, é possível afirmar que o reconhecimento das diferenças étnico-raciais nos dois documentos foi um avanço significativo para a formulação e implementação de políticas públicas afirmativas destinadas aos negros e indígenas; embora ao longo das décadas seguintes tais documentos tenham passado por alterações, necessárias para preencher algumas lacunas ou dirimir questões que ainda não atendiam às especificidades desses grupos sociais.

Portanto, pensar na Lei n.º 11.645/2008 como possibilidade para uma educação intercultural, é propor os diálogos entre as expressões socioculturais, é se dispor a conhecer o “outro”. Por meio do conhecimento, impõe-se o respeito às suas diferenças e especificidades. Dia-

logar nesse sentido favorece transitar em via de mão dupla, em que as hierarquias socioculturais sejam superadas e o equilíbrio entre as relações étnico-raciais seja estabelecido efetivamente; e a escola pode ser um caminho privilegiado para que isso ocorra.

Pensar a educação em uma perspectiva intercultural é ir além da educação específica e diferenciada vivenciada pelos povos indígenas, é, pois, introduzir os conhecimentos sobre esses povos nas demais modalidades de ensino. Como também explorar vivências interdisciplinares, construindo conhecimentos para além da disciplina de História, aproximando-se de outras áreas de conhecimento que possibilitam diálogos com os conhecimentos indígenas. Podemos citar como exemplos o uso de jogos matemáticos; Geometria/Artes (como os desenhos geométricos em trabalhos de cestaria); a linguagem e códigos, a diversidade linguística brasileira e a função social da linguagem oral (relacionada com a socialização dos conhecimentos indígenas).

No ensino de Literatura, os discursos sobre os indígenas na Literatura Brasileira, a Literatura produzida pelos indígenas; na Geografia, a localização dos territórios indígenas contemporâneos, as condições climáticas, o manejo dos recursos naturais, os conflitos agrários, violência e disputas territoriais; na Educação Ambiental, as maiores reservas de recursos naturais no Brasil estão nas áreas indígenas; na Religião, a diversidade religiosa no Brasil e entre os povos indígenas, dentre outras possibilidades. Pensando na interculturalidade como uma via de mão dupla, nessa perspectiva a Educação possibilitará o intercâmbio de conhecimentos, as trocas, os diálogos, as igualdades de direitos e oportunidades.

Uma Educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, contribuindo para a construção de outro projeto de sociedade,

fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país. Nesse sentido, precisamos lançar um olhar para além das especificidades, perceber quanto é importante que as sociedades plurais, como no caso do Brasil, conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las.

Efetivar a Lei n.º 11.645/08, no que se refere ao ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas em toda Educação Básica, constitui-se em uma exigência, mesmo quando as escolas estão localizadas em regiões onde não há uma visível heterogeneidade étnico-racial. É um direito de todo brasileiro e toda brasileira ter acesso aos conhecimentos sobre a História do Brasil, de forma a contemplar novas abordagens que problematizem as expressões socioculturais existentes no país, como possibilidades de pôr fim à discriminação social e étnico-racial.

Sobretudo quando a diversidade sociocultural faz parte do cotidiano escolar, a ser considerada como um aspecto enriquecedor das práticas pedagógicas, considerando, ainda, as múltiplas possibilidades dialógicas por meio de questionamentos sobre as relações sociais, política, economia, que historicamente contribuíram para a constituição dessa diversidade. É preciso considerar também os conhecimentos prévios do público estudantil, provocando uma leitura crítica sobre os conceitos e as imagens construídas a respeito dos povos indígenas, negros, ciganos, dentre outros grupos, nos discursos históricos em nosso país. Questionando imagens que durante séculos fomentou a ideia de que essas populações eram culturas “inferiores”, exaltando a suposta “superioridade” da cultura ocidental, e com base nessas reflexões, construir conhecimentos, outros conceitos e outras abordagens históricas (SILVA; SILVA, 2016, p. 153-156).

Considerações finais

O estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e o papel dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita repensar a História, superar equívocos, (re)conhecer os significados das sociodiversidade indígenas em nosso país; ainda mais importante quando se trata de discussões com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, de tenra idade e em formação com as concepções de mundo e os lugares das diferenças a serem (re)conhecidas e respeitadas.

O ensino público tem um papel importante na formação da maioria da população no Brasil. Nesse sentido, a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 possibilita o reconhecimento das diferenças socioculturais representadas por negros e indígenas. Nessa perspectiva, são muito importantes as afirmações de Gersem José dos Santos Luciano, índio Baniwa,⁷ Mestre e Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília/UnB, professor na Universidade Federal do Amazonas/UFAM), que publicou vários textos e livros, dentre os quais, *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Um livro relevante para uma melhor compreensão sobre as sociodiversidades dos povos indígenas. Nesse livro, o reconhecido intelectual indígena escreveu:

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas

7 Os índios Baniwa habitam na fronteira entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela em aldeias às margens do rio Içana e seus afluentes, além de aldeias no Alto Rio Negro, e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos, AM.

construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes. (LUCIANO, 2006, p. 49)

O (re)conhecimento das sociodiversidades é, portanto, fundamental para superação da classificação simplista e homogeneizadora expressa na ideia de uma sociedade mestiça, que, por um lado, reconhece a sua origem nos grupos étnico-raciais distintos, brancos, negros e indígenas; enquanto por outro defende uma identidade nacional única como forma de suprimir as diferenças socioculturais e as históricas relações de poder que as caracterizam, como a escravidão negra e as invasões dos territórios indígenas.

Por essas razões, o reconhecimento das diferentes identidades socioculturais existentes no Brasil implica também refletir sobre a complexidade que constitui essas identidades, desde os aspectos que diferenciam os povos indígenas da população não indígena, até os aspectos que diferenciam os povos indígenas entre si. Ainda que existam muitas dificuldades e desafios para o ensino da temática indígena, a exemplo da ausência de subsídios didáticos e de formação específica destinada aos docentes que favoreçam o fazer pedagógico, refletir, discutir, estudar sobre os povos indígenas contribui para a formação de uma cidadania crítica e de respeito às sociodiversidades.

Um pressuposto para respeitar os “outros” (índios) é conhecê-los e esse conhecimento inicia-se pelos questionamentos ao que está posto sobre os índios. Por exemplo: qual o lugar dos índios na História do Brasil? Quem são os índios? Onde estão? Como vivem? Quais as conexões possíveis entre suas expressões socioculturais e as nossas? Nesse sentido, é possível afirmar que a Lei n.º 11.645/2008

vem interculturalizando o Ensino Fundamental, pois, à medida que exige de professores, professoras e estudantes uma aproximação com os conhecimentos sobre os povos indígenas e suas expressões socioculturais, vem favorecendo vivências pedagógicas para a construção de outros olhares sobre as configurações socioculturais em nosso país, nas suas singularidades e diferenças, sem romantismo, exotismo ou folclorização, e sem perder de vista as relações de poder que as perpassam e onde estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ABA. Convenção para a grafia dos nomes tribais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 150-152, 1954.

BERGAMASCHI, M. A (Org.) **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. Porto Alegre, UFRGS, 2007 (Tese Doutorado em Educação).

BRAND, Antônio Jacó. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. In: REUNIÃO DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais**. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988,

com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos, UFSCar, 2006 (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GUARINELLO, N. L. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual/Saraiva, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. **Povos indígenas: terra é vida.** São Paulo: Atual, 2012.

LUCIANO, Gersem J. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/ Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006.

MONTEIRO, Eliana de Barros. **A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil.** Recife, UFPE, 2014 (Tese Doutorado em Sociologia).

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública em São Paulo.** São Paulo, USP, 2009 (Dissertação Mestrado em Educação).

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena: um olhar sobre a formação diferenciada no Ceará. In: EPENN, 17, 2005, Belém, PA, 2005. **Anais digitais do GT 25 – Educação Indígena.** Belém, PA, 2005.

RISÉRIO, Antonio. Movimentos negros repetem lógica do racismo científico, diz antropólogo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 dez. 2017. Ilustríssima. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/12/1943569-movimentos-negros-repetem-logica-do-racismo-cientifico-diz-antropologo.shtml>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SANTIAGO, Léia Adriana da S. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar.** Florianópolis, UFSC, 2007 (Dissertação Mestrado em Educação)

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2012.

SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças: questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... In: MOREIRA, Harley A. (Org.). **Africanidades**: repensando identidades, discursos e o ensino de História da África. Recife: UPE/Livro Rápido, 2012a, p. 11-37.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto G; SILVA, Edson H; BARBALHO, José I. S. (Orgs.). **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EdUFAL, 2015a, p. 161-180.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, A; BARROS, N. (Orgs.). **Ensino e pesquisa na Educação Básica**: abordagens teóricas e metodológicas. Recife: EDUFPE, 2012b, p. 75-87.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. As diversidades étnicas no Brasil: desafios às práticas escolares. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2ª ed. Recife: EdUFPE, 2016, p. 151-177.

SILVA, Edson. **Xukuru**: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá, Pesqueira, PE, 1950-1988. 2ª ed. Recife: EDUFPE, 2017.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE. Caruaru, PE, UFPE, 2015b (Dissertação Mestrado em Educação Contemporânea).

SOUZA, Ricardo L. de. **Identidade nacional e modernidade brasileira:** o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O que interessa saber de índio?:** um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul. Campo Grande, UCDB, 2008. (Dissertação Mestrado em Educação).

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.).

Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.

Ensino de História e múltiplas possibilidades de formação docente no estado da Paraíba: reflexões a partir de experiências nos estágios docentes

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

O tema da mesa redonda é “A formação docente em História na Paraíba: experiências” – temos, compondo essa mesa profissionais que lidam com o Ensino de História na Educação Básica e no Ensino Superior, ambos no setor público. Assim acredito que a temática pode nos proporcionar uma significativa visibilidade de possibilidades, para a reflexão sobre experiências no Ensino de História no estado da Paraíba.

No meu caso específico, na minha zona de conforto acadêmica, que é o Ensino de História, tenho trabalhado com formação docente inicial – na graduação e, continuada – na pós-graduação. São espectros tradicionais e comumente considerados espaços acadêmicos formais, quando se trata de formação de professores, nesse sentido, a nossa concepção de formação docente envolve esferas que compõem o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, isso desde que fiz minha graduação em História no ano de 1985, seja buscando a minha própria formação, seja militando na formação de professores.

A experiência profissional na Educação Básica nas redes pública e privada, foi o início de tudo. Lecionar nos anos finais do Ensino Fun-

damental e no Ensino Médio ao terminar o curso de Licenciatura em História, proporcionou-me uma dimensão prática e fundamental para o que viria a ser até hoje a minha experiência enquanto formadora de professores. Na experiência do Ensino Superior, acompanho os Estágios Supervisionados (atualmente na formatação de Estágio I, II e III) na Graduação em História e, na Disciplina de Ensino de História na Graduação em Pedagogia¹.

Assim, lá se vão 33 anos que tenho a oportunidade de fazer o que gosto... SER PROFESSORA DE HISTÓRIA! Lidar com alunos, com projetos de ensino, de extensão e de pesquisa. O que trago hoje para a reflexão é exatamente um dos resultados dessa experiência de formação docente no estado da Paraíba, como bem diz o título dessa Mesa Redonda, no XVIII Encontro da ANPUH-PB e II Encontro Estadual de Iniciação à Docência em História.

Algumas questões nos levaram a reflexão do tema da mesa, “A formação docente em História na Paraíba: experiências”, por exemplo: Qual a concepção de formação docente? De qual formação falamos... da graduação? Da pós-graduação? Da participação em eventos como esse? Em GTs? Do tempo utilizado em estudos e leituras? Na escrita de artigos? Na participação de debates teóricos e metodológicos? Na atualização das “tendências” da historiografia? Na atualização com relação à legislação para a educação e para o Ensino de História? Dos saberes e experiências vividos e acumulados?

1 Desde o ano de 1993 exercemos à docência na UFPB, locada no Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação, com participação como docente no Mestrado do Programa de Pós Graduação em História (PPGH) e em Especializações no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), ambos do CCHLA/UFPB.

São tantas as possibilidades, que a versatilidade se torna quase um imperativo de formação na não tão fácil vida de estudante ou, na corrida vida do professor!

Buscando alternativas para responder as questões postas, resolvi trazer números. Não para alimentar índices governamentais ou iniciativas institucionais, mas para desenhar o trajeto de graduandos e profissionais, que de alguma forma pensam e atuam no Ensino de História, entre os que “formam” e os que “estão sendo formados”. Mas, por que números? Porque eles são expressivos e precisam ser (re)conhecidos e (re)significados. Porque no turbilhão dos afazeres cotidianos é comum perdermos a dimensão das possibilidades que se apresentam e, muitas vezes, ter essa dimensão ajuda nos enfrentamentos da profissão.

Conhecer as possibilidades de formação podem animar e nos habilitar nessa militância, que é ser professor de História em um país que cisma em esquecer, silenciar, adulterar, deturpar, e, usando um termo bem atual, “corromper” a apreensão do processo histórico.

Pensar a formação de professores de História na Paraíba, não pode olvidar de considerar que esta formação é nacional e internacional, é transcultural! Se ponderarmos que na nossa formação inicial e continuada fazemos usos de aportes teóricos e metodológicos de autores das mais diversas origens pátrias, de relatos de experiências locais, de variada e questionável legislação oficial e da aplicação dos mais diferentes projetos pedagógicos. Grande parte dessas referências podem ser acessadas através do mundo virtual e de experiências presenciais.

Pensando nisso, curiosamente, ao preparar minha reflexão para essa Mesa Redonda, iniciei uma escrita relacionando possibilidades que corroboram para a formação docente, elas começaram exata-

mente pela mídia, e isso tem uma razão de ser. Estamos concluindo um trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sobre a História Local do município de Serra Branca na região do Cariri aqui no estado da Paraíba, esse projeto de resgate da história do município teve início no ano de 2007 com o apoio financeiro e logístico da Prefeitura local, mas sofreu descontinuidade por conta das mudanças na gestão pública, sendo retomado dez anos depois (2017) com o apoio apenas do referido Programa.

Ao retomar a pesquisa, organizamos junto com a nossa aluna bolsista o banco de dados que foi gerado há dez anos e que continha: entrevistas e questionários aplicados na pesquisa de campo, resultados de pesquisa bibliográfica e documental realizada em acervos públicos e privados, registros fotográficos, entre outros. Em seguida, iniciamos um processo de atualização de fontes no qual a internet teve um papel fundamental, geramos um novo acervo de dados com a produção acadêmica sobre o município. Pudemos constatar a facilidade e profusão de novas fontes e informações, por exemplo, a partir do acesso a bancos de dados acadêmicos da graduação e da pós-graduação (repositórios); dados atualizados em sites oficiais do governo, a exemplo do IBGE; acrescentando informações e imagens oriundas de sites e blogs sobre o município e/ou sobre a região do Cariri paraibano.

Conseguimos retomar um trabalho iniciado há dez anos e, munidas de possibilidades proporcionadas pela internet, atualizá-la. Assim, para não fugir ao jargão oficial, a pesquisa foi “concluída com sucesso!”²

2 Atualmente estamos na fase de elaboração do livro sobre a história do município de Serra Branca/PB, destinado especialmente ao uso por professores e alunos em sala de aula na Educação Básica.

Daí imaginamos que poderíamos realizar uma consulta na temática desta Mesa Redonda, procuramos aleatoriamente na internet a partir do descritor “Ensino de História” e encontramos inúmeras publicações em forma de periódicos (jornais e revistas), coletâneas (livros), artigos e livros em PDF, que estão disponíveis para leitura. Buscando mesmo “quantidade”, procuramos também *blogs, links* e *sites* utilizando os seguintes descritores para as chamadas no Google:

1. “Coletâneas sobre o ensino de história”, obtivemos “Aproximadamente 3.110.000 resultados”

2. “Blogs sobre ensino de história”, o Google nos informou que em 0,66 segundos ele encontrou e separou “Aproximadamente 35.000.000” resultados entre blogs, links e sites.

3. “Formação de professores de história”, em um tempo menor ainda, surgiu em 0,57 segundos “Aproximadamente 28.500.00 resultados”.

Claro que esses números representam muitas coisas, de artigos propriamente ditos a notícias/referências sobre eles, endereços que não possibilitam mais acesso, porém continuam registrados. Entendemos também, que como os descritores transitam em área aproximada de estudos, muitos desses dados se cruzam e os endereços podem se repetir.

Mas, partindo do princípio que a internet suporta um imenso armazenamento de dados e que os disponibiliza indiscriminadamente o “filtro” **é nosso**, nessa imensidão, somos nós que selecionamos e avaliamos o que nos interessa, o que devemos ou não levar em consideração e utilizar, por exemplo, na nossa formação e prática docente.

Seguindo nessa lógica, buscamos elementos que pudessem mostrar uma formação efetiva e próxima dos licenciandos. Chegamos à formação inicial, ao currículo que é ofertado aos alunos da Licencia-

tura em História da UFPB³, especialmente as disciplinas “obrigatórias” de “FORMAÇÃO PEDAGÓGICA” – como se todas não fossem!

No atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História na UFPB, versão de 2011, essa graduação forma essencialmente profissionais capacitados para o exercício do magistério, nele temos a seguinte composição nas disciplinas consideradas como de “Conteúdos de Formação Pedagógica”:

1. Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação – 4 créditos (60h)
2. Fundamentos Sócio-Históricos da Educação – 4 créditos (60h)
3. Fundamentos Psicológicos da Educação – 4 créditos (60h)
4. Política e Gestão da Educação – 4 créditos (60h)
5. Didática – 4 créditos (60h)

A essas disciplinas, somam-se as de Estágio Docente:

• **ESTÁGIO DOCENTE SUPERVISIONADO I** – Discussão historiográfica sobre o Ensino de História e suas articulações com as diversas perspectivas teórico-metodológicas da ciência histórica. Reflexões sobre a formação docente. Observação de aulas e participação nas atividades docentes da Educação Básica em escolas públicas. 135h/9 créditos (60 horas de estágio presencial na UFPB e 75 horas de estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica).

• **ESTÁGIO DOCENTE SUPERVISIONADO II** – Discussão acerca das metodologias e recursos didáticos para o Ensino de História. Atividades de regência no Ensino de História na Educação Básica em escolas públicas. Nível Fundamental e modalidades diversas (Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação

3 Para mais informações ver <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?l-c=pt_BR&id=1626832>

Quilombola etc.). 135h/9 créditos (60 horas de estágio presencial na UFPB e 75 horas de estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica).

• **ESTÁGIO DOCENTE SUPERVISIONADO III** – Discussão acerca da legislação e prescrições para Ensino de História. A pesquisa no Ensino de História. Atividades de regência no Ensino de História na Educação Básica em escolas públicas. Nível Médio e modalidades diversas (Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação Quilombola etc.). 135h/9 créditos (60 horas de estágio presencial na UFPB e 75 horas de estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica).

Trata-se de uma considerável carga horária com indicação de conteúdos importantes na formação inicial e para o exercício da docência. Os Estágios contemplam os níveis e modalidades da Educação Básica, considerando os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Durante a graduação, o estudante da licenciatura tem a possibilidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, como bolsistas e/ou voluntários, além de eventos acadêmicos diversos, como veremos quando nos referirmos aos mesmos. Terminada a graduação, os estudantes iniciam o que denominamos de formação continuada, que pode ser realizada de forma diversificada. A seguir, tratamos desta possibilidade através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* ofertados pelas Instituições de Ensino Superior públicas na Paraíba e que mantém relação direta com a formação de professores.

Nas pós-graduações *stricto sensu*

- Programa de Pós-graduação em História (PPGH) no Campus I da UFPB⁴, Mestrado em História com duas linhas de pesquisa: História e Regionalidades e, **Ensino de História e Saberes Históricos.**
- Programa de Pós-graduação em História (PPGH) no Campus de Campina Grande da UFCG⁵, Mestrado em História com três linhas de pesquisa: Cultura e cidade; Cultura, Poder e Identidades e, **História Cultural e Práticas Educativas.**
- Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) no Campus I da UFPB⁶, Mestrado e Doutorado, com cinco linhas de pesquisa: Educação Popular; História da Educação; Estudos Culturais da Educação; **Políticas Educacionais; Processos de Ensino-Aprendizagem.**
- Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE^d) no Campus de Campina Grande da UFCG⁷, Mestrado com duas linhas de pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais; **Práticas Educativas e Diversidade.**

4 Para mais informações ver <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=1908>

5 Para mais informações ver <<http://ppgh.ufcg.edu.br/>>

6 Para mais informações ver <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/>>

7 Para mais informações ver <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/P%C3%A1gina_principal>

- PPGFP – UEPB, Mestrado no Programa de Pós-Graduação **Profissional em Formação de Professores** no Campus de Campina Grande⁸. Área de Concentração em Formação de Professores para a Educação Básica com duas Linhas de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente e, Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

São cinco cursos *strito sensu*, em três instituições públicas diferentes, UFPB – Curso de Mestrado em História e Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, todos no Campus I, na capital do estado; Curso de Mestrado em História e em Educação, ambos na UFCG, no Campus de Campina Grande e, finalmente, um Mestrado em Formação de Professores na UEPB, no seu Campus em Campina Grande. Em alguns desses Programas de Pós-graduação é possível realizar, inclusive, intercâmbios com outras instituições nacionais e internacionais.

Nas pós-graduações *lato sensu*

- Curso de Especialização ofertados pela UFPB⁹: Educação do Campo; Educação em Direitos Humanos, ambos no Campus I – João Pessoa.
- Curso de Especialização ofertados pela UFCG¹⁰ – Direitos Humanos; Formação Docente para Educação Básica; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos (Todos no Campus Campina Grande); Docência no Ensino Superior (Campus Cajazeiras).

8 Para mais informações ver <<http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/>>

9 Para mais informações ver <<https://ufpb.br/>>

10 Para mais informações ver <<https://portal.ufcg.edu.br/>>

- Cursos de Especialização ofertados pela UEPB¹¹: Desenvolvimento Humano e Educação Escolar; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Filosofia da Educação; Estudos em História Local – Sociedade, Educação e Cultura (Todos no Campus Campina Grande); Educação e Políticas Públicas e Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (Ambos no Campus Guarabira);

A Pós-Graduação *lato sensu*, está presente nas três universidades públicas da Paraíba, são cursos intermitentes, ofertados com frequência esporádica pelos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, pelos Centros de Ensino e até por Departamentos. Podem ser presenciais, semipresenciais e/ou à distância. A pesquisa *online* para obtenção de informações sobre esse tipo de pós-graduação no estado da Paraíba, foi mais difícil exatamente pelo fato de sofrerem com o efeito de descontinuidade na sua oferta, não são programas permanentes.

Continuando as nossas reflexões passamos a relacionar eventos de amplitude nacional, aqueles, por exemplo, em que participamos nesses anos de prática docente para a formação de professores. Esses eventos congregam professores e estudantes de todo o território nacional.

11 Para mais informações ver <<http://www.uepb.edu.br/>>

Os encontros nacionais:

- Simpósio Nacional de História – **XXIX edição**¹² em Brasília, de 24 e 28 de julho de **2017**.
- Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) – **XI edição**¹³ no Rio de Janeiro de 26 a 29 de setembro de **2017**.
- Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – **X edição**¹⁴ em Porto Alegre de 16 a 18 de julho de **2018**.
- **Vinte Grupos** de Trabalho (GT) hospedados no site nacional da ANPUH¹⁵, entre eles um específico para o Ensino de História.

Optamos por registrar a última edição dos eventos até o ano desse XVIII Encontro da ANPUH-PB, que ora se realiza. Destacamos que mesmo em se tratando de encontros nacionais, em muitos deles a presença de preletores e participantes de outras nacionalidades não foi incomum, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos sobre a formação de professores de História. Esses eventos contaram com livro de resumos e a publicação dos Anais, contendo textos completos que refletiram as produções acadêmicas sobre a temática em apreço.

No caso do Simpósio e dos Encontros citados, os mesmos ocorrem com frequência bianual, em diferentes unidades da federa-

12 Para mais informações ver <<https://www.snh2017.anpuh.org/>>

13 Para mais informações ver <<https://xienpeh.ufrj.br/sobre-o-xi-enpeh/>>

14 Para mais informações ver <<https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>>

15 Para mais informações ver <<https://anpuh.org.br/index.php/grupos-de-trabalho/atividades>>

ção. Foram computados, como podemos perceber, cinquenta encontros nacionais que congregaram participantes de todas as regiões do país, que juntos refletiram acerca dos mais diversos aspectos da ciência de referência – a História, entre eles, sobre a formação docente.

Já os grupos de trabalho da ANPUH, foram criados com a perspectiva de serem permanentes e abertos a questões pertinentes a cada um deles. Foram criados fóruns de compartilhamento de estudos, pesquisas e questões atuais na *internet*, facilitando assim a participação de interessados nas reflexões postas.

Os eventos locais:

- GT Ensino de História da ANPUH na PB com reuniões mensais. (Inclusive amanhã teremos nesse Encontro uma Mesa Redonda com integrantes do GT).
- Encontro da ANPUH PB – **XVIII edição** em João Pessoa de 30 de julho a 03 de agosto de 2018.
- Encontro Estadual de Iniciação à Docência em História – **II edição** na mesma data do Encontro estadual da ANPUH – 2018.
- Semana de História em vários cursos na UFPB/UFCG/UEPB – por exemplo, a **X edição** da Semana Nacional de História da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG) em um Campus de Formação de Professores na UFCG – CAJAZEIRAS, nos dias 17 a 21 de setembro de 2018, com o tema “O fazer/ensinar História(s): possibilidades e desafios da diversidade cultural”.

- Eventos anuais como Encontro de Iniciação Científica – ENIC, já na **XXVI edição** (2018); Encontro de Extensão – ENEX, na **XIX edição** (2018), ambos proporcionando a divulgação dos resultados de experiências na pesquisa e na extensão na UFPB.
- Destacamos especialmente o Encontro de Iniciação a Docência – ENID, na **XIX edição** (2017), que reuniu a apresentação de atividades específicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); de Monitoria; O Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (PROTUT); o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa de Licenciaturas (PROLICEN). Esses cinco Programas são destinados a formação inicial nas graduações em variadas ações acadêmicas. (atualmente temos o Programa de Residência Pedagógica, que vem substituir o PIBID, com toda as controvérsias advindas da elaboração e recepção desses Programas).

Todos esses eventos traduzem a variedade de ações para a formação docente no interior das instituições citadas, com um destaque especial, pois tem um alcance extramuros, aos projetos de ensino que envolvem pesquisa e extensão! Deles podem participar estudantes das licenciaturas, a partir de projetos individuais e/ou coletivos dos docentes que nelas lecionam, bem como de projetos já concebidos pelo Ministério da Educação, para serem executados sob a coordenação institucional local.

Núcleos de Estudos e Pesquisas

• **UFPB:** *Núcleo* de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR)¹⁶; *Núcleo* de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH)¹⁷; *Núcleo* de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI)¹⁸.

• **UFCG:** Núcleo de Estudo e Pesquisa em Etnicidade e Cultura (NEPEC)¹⁹; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEGES)²⁰; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Elites, Famílias e Desigualdades (NEFADE)²¹.

• **UEPB:** Núcleo de Pesquisa e Extensão em História Local (NUPEHL) – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEAB); Núcleo de História e Pré-História; Núcleo de Documentação e Pesquisa em História (NUDOPH); Núcleo de Educação Especial²².

16 Para mais informações ver <<http://www.ndihr.ufpb.br/>>

17 Para mais informações ver <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>>

18 Para mais informações ver <<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/>>

19 Para mais informações ver <https://www.cdsa.ufcg.edu.br/profsocio/?page_id=175>

20 Para mais informações ver <https://www.cdsa.ufcg.edu.br/site/?page_id=2712>

21 Para mais informações ver <<https://www.cdsa.ufcg.edu.br/cdsa/uacis/n%C3%BAcleo-de-estudos-e-pesquisas-sobre-elites,-fam%C3%ADlias-e-desigualdades-%E2%80%93-nefade.html>>

22 Para mais informações ver <<http://centros.uepb.edu.br/ceduc/nucleos/>>

Ofertas de formação fora da UFPB

• Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba (FEPAD-PB).

Reuniões ordinárias (2017 ocorreu a 39ª edição), nela deliberam sobre o Plano Estratégico Estadual para a Formação dos Profissionais da Educação Básica através da oferta de formação continuada de professores.²³ Tratam de quadriênios (2018-2021) e tem a representação de Instituições/Entidades que integram o Fepad-PB: Secretaria de Estado da Educação (SEE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação da Paraíba (Sintep-PB), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

• Fundação Casa de José Américo²⁴ – Governo do Estado da Paraíba

A Fundação conta com uma Casa Museu, auditório e sala de exposições e abriga o arquivo dos Governadores e personalidades paraibanas, tem projetado o futuro Memorial da Democracia da Paraíba. Recebe professores e alunos das redes públicas e privadas e oferta

23 Para mais informações ver <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/forum-de-educacao-da-paraiba-e-forum-de-apoio-a-formacao-docente-se-reunem-em-joao-pessoa>>

24 Para mais informações ver <<http://fcja.pb.gov.br/>>

atividades de formação como a que ocorreu neste mês de julho, nos dias 23 e 24, trata-se do I Seminário de Pesquisa e Documentação em Sítios de Memória e reuniu estudantes, pesquisadores e representantes de sítios de memória sobre a ditadura no Brasil.

Foi uma ação empreendida no âmbito do Programa de Formação e Capacitação do Ibermuseos²⁵, que é uma iniciativa de cooperação e integração dos países ibero-americanos para o fomento e a articulação de políticas públicas para a área de museus, da museologia, com um viés educativo.

O evento abordou questões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa e documentação em instituições memoriais que trabalham com memórias difíceis, tendo como referência as metodologias de trabalho utilizadas no Centro de Documentação (CEDOC) e Centro de Documentação Audiovisual (CEDAV) do *Museo de la Memoria do Chile*. Estabeleceu uma oportunidade de intercâmbio de metodologias de pesquisa em instituições memoriais dedicadas ao tema do período ditatorial no Brasil.

É um espaço de formação que conta com biblioteca, arquivos, museu, laboratório de restauração; hemeroteca; auditório, cineclube, acervo de cultura popular, promove eventos culturais e publicações bibliográficas.

• **Fundação Ernani Satyro – FUNES**²⁶

A Fundação Ernani Satyro vincula-se à Secretaria da Educação Estadual conforme o que dispõe as Leis nº. 3.936/77 e 5.020/88 e o disposto no art. 3º do Decreto nº. 12.925/89. Tem como objetivos básicos:

25 Para mais informações ver <<http://www.iber museos.org/>>

26 Para mais informações ver <<http://www.fun.es.pb.gov.br/>>

Promover a publicação sistemática da obra de Ernani Satyro e de sua crítica e interpretação, assim como de estudos científicos, artísticos, filosóficos, literários e históricos; manter a biblioteca e o museu Ernani Satyro, acessível ao uso e consulta pública; promover estudos, conferências, reuniões e prêmios que visem à difusão da educação, da cultura e da pesquisa; promover estudos e cursos sobre assuntos políticos, econômicos, literários, filosóficos, históricos, genealógicos ou outros relacionados com a obra de Ernani Satyro e aspectos pertinentes a sua vida pública; cooperar com instituições nacionais ou estrangeiras, no âmbito de suas finalidades; promover estudos e cursos sobre a realidade política, social, econômica, financeira e cultural da Paraíba, em geral, e, particularmente, do sertão paraibano; promover e incentivar a elaboração de estudos sobre a história municipal, relacionados aos diferentes municípios paraibanos; colaborar, quando solicitada, com os poderes Públicos da União, dos Estados ou dos Municípios, podendo ser diante convênios ou acordos, incumbir-se da prestação de serviços que forem pertinentes às suas atividades. (Estado da Paraíba, 1989, p. 02)²⁷

Localiza-se à rua Miguel Satyro nº. 93 e 115, na cidade de Patos, antiga residência ao Ministro Ernani Satyro. É composto por Conselho Deliberativo; Conselho Diretor; Presidência e Secretaria Executiva. Seus equipamentos à serviço da população e dos governos estadual e municipal são:

O Auditório Emília Longo Fernandes – conhecido como Espaço dos Artistas, utilizado para reuniões, encontros musicais, seminários, fóruns de debates, apresentações teatrais, cursos e projeção de filmes.

27 Estado da Paraíba. Estatuto da Fundação Ernani Satyro. João Pessoa: Diário Oficial - n.º 8266. Decreto n.º 13.140 de 14 de junho de 1989.

O Arquivo Enaldo Torres Fernandes com um significativo acervo de documentos doados pela família do ministro Ernani Satyro, são mais de 40 mil itens, entre cartas, telegramas, manuscritos, originais datilografados, recortes de jornais e fotografias. São registros da vida política do patrono, em sua atuação no cenário político nacional, que foi líder do Governo Costa e Silva na Câmara dos Deputados, relator dos projetos de anistia, das eleições diretas e do projeto de Código Civil, aprovado pela Câmara dos Deputados.

A Hemeroteca Miguel Satyro, com uma coleção de jornais e revistas, incluindo exemplares do *Jornal Sertão*, que circulou entre 1916 a 1918 e em 1924 e 1926. Conta com os exemplares do *Diário Oficial do Estado*, do período de 1940 a 2010; exemplares antigos de *A União* (1935 a 1990); *O Norte* (1963 a 1991); *Diário da Borborema* (1963 a 1986); *Jornal da Paraíba* (1972 a 1989) e *Correio da Paraíba* (1955 a 1989). A Hemeroteca está localizada Rua Galim Assis, antiga Rua da Pedra, no centro do município de Patos. Seu funcionamento acontece de segunda a sexta, nos períodos da manhã e tarde e costuma receber historiadores, professores, estudantes e colecionadores.

• **Fundação Espaço Cultural – FUNESC**²⁸

Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos de caráter cultural, social e educacional. Tem como função ampliar oportunidades de produção e circulação de cultura e, mantém uma estrutura de gerenciamento enquanto órgão responsável pelos seguintes equipamentos culturais do Estado da Paraíba: Espaço Cultural José Lins do Rêgo e Theatro Santa Rosa (ambos em João Pessoa); O Cine Teatro São José (Campina Grande) e o Teatro Íracles Pires (em Cajazeiras, no sertão

28 Para mais informações ver <<https://funesc.pb.gov.br>>

do estado). A Fundação estabelece convênios com o setor público e privado na perspectiva do desenvolvimento de ações culturais e educativas propostas para a sociedade paraibana.

Está situada na Av. Abdias Gomes De Almeida, 800, Tambauzinho, João Pessoa (PB) e conta com os seguintes equipamentos: Escola Especial de Música Juarez Johnson; Biblioteca Estadual Juarez da Gama Batista; Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte; Galeria de Arte Archidy Picado; Orquestra Sinfônica da Paraíba; Orquestra Infantil do Estado da Paraíba; Orquestra Sinfônica Jovem; Coro Infantil da Paraíba; Teatro Paulo Pontes; Museu José Lins do Rego; Centro de Documentação e Pesquisa Musical José Siqueira; Escola de Música Antenor Navarro; Gibiteca Henfil; Planetário; Lutheria; Teatro de Arena; Estação Ciência; Cine Banguê.

• Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba – IPHAEP²⁹

Tem por função resgatar e preservar a memória da Paraíba, através do cadastro e tombamento de bens móveis e imóveis, que possuam reconhecido valor histórico, artístico, cultural, ecológico e paisagístico.

Além do mecanismo de cadastramento e do processo de tombamento executado por uma equipe multidisciplinar, o IPHAEP, tem desenvolvido através da Coordenadoria de Assuntos Históricos, Artísticos e Culturais – CAHAC – ações de Educação Patrimonial em escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba, Formação de Professores e aulas/palestras em diversos espaços e níveis educacionais. Além da aula em si, o Instituto também elaborou uma cartilha educativa em sua

29 Para mais informações ver <<http://iphaep.pb.gov.br/institucional>>

página na internet e impressa, sendo esta última disponibilizada nas palestras e formações.

Solicitamos, para compor a nossa reflexão nessa Mesa Redonda, a Coordenadoria de Assuntos Históricos, com um breve resumo indicando as ações desenvolvidas na perspectiva de corroborar com a formação de professores de História no cenário da Educação Básica no Estado da Paraíba e obtivemos as informações que seguem.

Em 2015, a CAHAC participou no Evento “Viva praça Viva” na Academia Paraibana de Letras, com Palestra sobre Patrimônio Histórico; Palestra em Piancó no Centro Cultural para toda a população, sobre Patrimônio Histórico; em 2016, a CAHAC realizou 13 ações educacionais como aulas e palestras em Escolas Estaduais, Municipais, CEARTE e UFPB. Ainda neste ano, realizou formação com professores da Educação Básica de Bananeiras.

Em 2017, CAHAC realizou cinco formações com professores da Educação Básica, duas em Campina Grande, uma em João Pessoa e duas em Bananeiras; nove aulas/palestras na Educação Básica em João Pessoa, Alhandra, Cabaceiras e Itabaiana; em 2018, já realizou quatro aulas/palestras na rede pública de Ensino e uma no curso de Turismo UFPB. Enquanto ação educativa ainda realiza palestras por meio do Fórum Permanente de Ciência e Cultural, realizando anualmente quatro palestras com temáticas variadas e sempre voltadas pela Educação Básica.

Publica o *Informativo Parahyba* que circula desde o ano de 2016, em

uma iniciativa do Governo do Estado, através do IPHAEP com a finalidade de divulgar assuntos e ações relacionadas a preservação, conservação e restauração dos bens culturais e patrimoniais, a proteção dos Centros Históricos e a salvaguarda de bens móveis e imóveis dos municípios. (...)

utiliza-se da educação patrimonial, por meio da legislação, da História e da Arquitetura, promovendo o conhecimento e a conscientização social³⁰.

Cada publicação do *Informativo* destaca um município paraibano com Centro Histórico protegido pelo IPHAEP com seções de: História, Personalidade, Arquitetura, Arqueologia, Bens Móveis e Integrados, Memória, Bairros, Legislação, Crônica Arte e Cultura, Educação Patrimonial e o Fique Ligado (este, com informações da agenda do Instituto). Em 2016, contemplou a cidade de João Pessoa e o IPHAEP, em 2017 o *Informativo* contextualizou Alagoa Grande, e neste ano, ele abordará a cidade de Areia.

• Programas e Projetos das Secretarias de Educação

O estado da Paraíba possui 223 municípios, cada um deles com sua Secretaria de Educação que tem a responsabilidade de ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mantendo o sistema de ensino municipal em condições de funcionamento adequado, desde a oferta de unidades escolares, merenda, transporte e material didático para os estudantes matriculados, como também garantir a qualidade nas condições de trabalho dos professores, isso envolve salários, garantias trabalhistas, recursos materiais e formação continuada. Para esta última, existem inclusive recursos federais e uma legislação – Constituição Federal, LDB, BNCC – destinados a dar aporte às Secretarias de Educação para promovê-la.

De igual forma, a Paraíba possui uma Secretaria de Estado da Educação³¹, que tem a responsabilidade de oferecer a Educação

30 IPHAEP. *Informativo Parahyba*, Ano I, nº 1. João Pessoa: A União, 2016, p.2.

31 Para mais informações ver <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/>>

Básica com unidades escolares em todos os municípios do seu território, ofertando níveis e modalidades de ensino como definido pelo Ministério da Educação. Assim, atualmente essa Secretaria tem a obrigatoriedade de oferecer o Ensino Médio e a opção de ofertar o Ensino Fundamental, especialmente os anos finais – do 6º ao 9º ano.

Seguindo a temática desta Mesa Redonda – “A formação docente em história na Paraíba: experiências”, vamos considerar o que o Estado pratica em nome dessa formação, destacando o que encontramos no site oficial do governo. Iniciamos trazendo ao conhecimento um importante documento com vigência de 2018 a 2021, que é o Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado Paraíba³², elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba (FEPAD-PB), que teve a seguinte representação na sua composição: Secretaria do Estado; Governo do Estado; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB; Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba – SINTEP-PB; União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Política e Ad-

32 Governo do Estado da Paraíba. *Plano Estratégico de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública do Estado Paraíba*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2018. 45p. Documento disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/plano-estrategico-formacao-docente-2018-2021-versao-final.pdf>

ministração da Educação – ANPAE; Conselho Estadual de Educação da Paraíba – CEE/PB.

A proposta presente no documento, em linhas gerais, é a de organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas redes públicas da Educação Básica, seguindo o que determina o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016³³. Conforme o prescrito no Plano Estratégico,

Uma política de formação deve contemplar o Regime de Colaboração entre os Municípios, os Estados e a União, como determina a LDB; a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE e demais leis nacionais que tratam da educação, bem como as políticas e programas específicos do Ministério da Educação, a exemplo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, regulamentado pela Portaria Nº 82, de 17 de abril de 2017, entre outros, que conferem às Instituições de Educação Superior – IES, a responsabilidade pela formação inicial e continuada dos professores em exercício, na rede pública de educação básica. Há que se considerarem os princípios que norteiam a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (Governo do Estado da Paraíba, 2018, p. 05)

Nessa perspectiva, o documento citado é um significativo objeto do conhecimento de uma política de governo para a formação inicial e em serviço, que deveria ser de conhecimento de todos aqueles que

33 Decreto disponível na íntegra no endereço <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-norma-pe.html>>

lidam com a gestão pública nas Secretarias de Educação (estadual e municipais), das Instituições de Ensino Superior envolvidas, os Fóruns de Educação, e, principalmente pelos professores em formação. Entendemos que conhecer o documento pode gerar uma demanda advinda desses últimos sujeitos para que, efetivamente o Plano Estratégico seja cumprido ou alterado.

Ele trata desde um diagnóstico da situação de formação de professores baseado em documentos oficiais, pesquisas, índices e consultas públicas, a indicadores de operacionalização da política de formação dos profissionais da educação no Estado da Paraíba, em aspectos como: princípios; objetivos; processo; formação inicial e continuada; projeção da oferta de cursos e vagas de formação inicial e continuada, por Instituições de Ensino Superior (IFPB; UFPB; UFCG, UEPB); atribuições e responsabilidades dos partícipes; outras ações de formação continuada (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio); Ações de monitoramento e avaliação. Como podemos observar, conhecer esse documento é uma forma de viabilizar possibilidades de formação inicial e continuada para docentes de maneira geral, e para os professores de História.

Recentemente, o Governo do Estado da Paraíba e a Secretaria de Educação, através do Programa Educadores Paraíba – Programa de Desenvolvimento Profissional em convênio com Amazing Business Train (ABT), iniciou ações de imersão de professores da rede estadual de ensino no sistema educacional finlandês, com suporte local da Häme University of Applied Sciences (HAMK). Em edital público de seleção, os professores de todo o estado da Paraíba vinculados a Secretaria de Educação aprovados, participam de sessões *online* da capacitação na Finlândia como preparação para a formação *in loco*

naquele país, com duração de oito semanas, ao voltarem os educadores desenvolvem um projeto pedagógico nas suas escolas.

A proposta deste Projeto é a de promover o empreendedorismo, a coesão social, a digitalização e a internacionalização nas escolas públicas da Paraíba, como forma de aprimoramento das competências dos professores, a partir da formação continuada adquirida na experiência de conhecimento dos modelos pedagógicos finlandeses. Ainda como desdobramento dessa formação, foi estabelecido o “Programa Gira Paraíba”, no qual os professores que fizeram o intercâmbio no exterior compartilham os conhecimentos e técnicas aprendidas, com seus colegas de profissão no sistema estadual de ensino local. Existe a proposta por parte do Governo Estadual de expansão do Projeto para diversos países.

Outro espaço de formação continuada de professores, mas que não é impeditivo a participação de graduandos em formação inicial, são os seminários que reúnem educadores nos Encontros do Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEEPB) e no Encontro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD-PB). Esses eventos são divulgados em agenda própria da Secretaria, bem como são publicados seus resultados no site oficial do Governo do Estado, que inclusive disponibiliza as Atas dos eventos.

O seu objetivo é de discutir as políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade social da educação, com foco na agenda do Sistema Nacional de Educação, implementação dos Planos de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para Formação Inicial e Continuada dos Docentes, assim como as adequações locais a serem feitas na execução da Base Nacional Comum Curricular. Trata ainda da Construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Paraíba.

Com relação as políticas e ações da Secretaria de Educação visando a formação de professores, elencamos as possibilidades presentes no seu site oficial, porém entendemos que outras possibilidades estão disponíveis no próprio chão da escola, presentes no cotidiano dos professores e estudantes e não é incomum serem ignoradas. Nos referimos ao Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)³⁴ que junto com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³⁵, abastecem as escolas públicas com livros didáticos e muitos outros materiais bibliográficos e de referência que corroboram com a formações de professores.

Refiro-me especificamente ao primeiro, por ter, ao longo da nossa prática docente nos Estágios Supervisionados de História, lidado com os espaços das bibliotecas escolares e/ou salas de leitura nos campos de estágio. Nessas ocasiões, pudemos constatar que esses equipamentos são minimamente utilizados pela gestão escolar, pelos professores e pelos alunos. É recorrente o seu uso como depósito de material escolar, sem planejamento de usos, sem funcionários capacitados para o exercício da função – muitas vezes são professores, em desvio de função, que cumprem seu expediente de trabalho nesses espaços, sem realizarem nenhuma atividade. É, quase sempre um local ocioso e sem qualquer função definida na escola.

Observando essa realidade recorrente, buscamos através da elaboração e execução de um projeto de recuperação, organização e

34 Programa desenvolvido desde o ano de 1997. Para mais informações ver <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>

35 O PNLD é um programa do MEC que teve sua gênese no ano de 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), maiores informações e consultas estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id%3D12391&option%3Dcom_content-view%3Darticle>

divulgação da Biblioteca em uma escola estadual, que atendia os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e foi desenvolvido durante os anos de 2017/2018, através do PROLICEN. A experiência nos confirmou, que a noção de formação continuada para os professores da rede pública de ensino, se restringe, no mais das vezes, a alguma pós-graduação que por acaso venham a cursar.

A biblioteca escolar, com raras exceções, não é vista como possibilidade de formação continuada, resolvemos então desenvolver o referido projeto na intenção de possibilitar aos professores daquela e de outras escolas públicas apreenderem, que trata-se de um espaço privilegiado de construção de conhecimentos específicos – no caso dos saberes históricos, e metodológicos – no caso das possibilidades didático pedagógicas para o seu ensino na Educação Básica.

Ao iniciarmos o trabalho na escola junto com três alunas do Curso de Licenciatura em História – duas bolsistas e uma voluntária, encontramos uma situação extremamente precária no espaço que era considerado a biblioteca escolar: desordem absoluta na organização dos livros, que se encontravam distribuídos em estantes enferrujadas, em mesas danificadas, empilhados e espalhados pelo chão, mofados, rasgados e/ou empacotados, sem uso, ausência de registro de entrada ou saída de livros e outros materiais. O espaço físico era totalmente insalubre para qualquer atividade escolar: sujeira, bolor, goteiras, calor, pouca circulação de ar, ausência de mesas e cadeiras, entre outros.

Principiamos o trabalho de recuperação de toda a estrutura física, conseguimos outra sala mais arejada para alocar a biblioteca, recuperamos as estantes e armários de aço, conseguimos mesas e cadeiras, bebedouro, ventiladores e material de expediente. Posteriormente, planejamos uma organização para o acervo encontrado, foi exatamente nessa etapa do trabalho que observamos algo que

nos chamou a atenção. Em meio ao material encontrado: livros didáticos; mapas geográficos, históricos e biológicos; enciclopédias; jogos; vídeos educativos, livros de literatura geral (infantil, juvenil e adulta), dicionários de português e bilíngues, jornais entre outros, nos deparamos com um considerável acervo de revistas educativas e livros de conteúdos específicos e outros tratavam de aspectos metodológicos de cada área do conhecimento escolar, encontramos também livros que promoviam a reflexão sobre a formação de professores. A maioria deles intocados, empacotados e sem catalogação ou organização alguma! Nesse sentido desempacotamos, organizamos e catalogamos todo o acervo na perspectiva de facilitar e promover o acesso e uso dos mesmos.

Para termos uma ideia, na nossa área de conhecimento – História, ficamos surpresas com a quantidade e qualidade do material que encontramos³⁶: livros acadêmicos de História do Brasil, História Geral, Teoria da História, História da Paraíba; livros paradidáticos; livros de autores paraibanos; livros de abordagem sobre a história e cultura afrodescendente, indígena e cigana; e-books; mapas e atlas históricos; livros sobre o uso de bibliotecas escolares; livros de metodologia do Ensino de História, entre outros. Alguns desses livros sequer existem nas bibliotecas da UFPB!

Durante o trabalho na escola, procuramos envolver diariamente a gestão, funcionários, professores e alunos no sentido de explicar o projeto que estava sendo executado, mostrar passo a passo, o que estávamos fazendo, buscando conscientizar sobre a importância de um espaço dessa natureza nas escolas. Várias reuniões, por segmen-

36 A lista de livros da área de História, como de todas as outras áreas, estavam durante o período de execução do PROLICEN, disponíveis em catálogos no site do MEC, no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>.

tos, foram realizadas para informes e solicitar sugestões que pudéssemos aplicar ao trabalho. Uma última reunião foi feita apresentando o “antes” e o “depois” do nosso trabalho, as reações foram sempre de afirmação, surpresa, admiração etc.

O nosso discurso de que a biblioteca escolar é sim um espaço privilegiado de formação docente e discente, verbalmente foi entendido, o que lamentamos é que durante os 18 meses em que estivemos na escola, apenas **uma** professora fez acesso diversas vezes para conhecer, consultar, utilizar o acervo da biblioteca, e não foi nenhum dos três docentes de História que lecionam na escola! A professora lecionava Língua Portuguesa e sua ação não se limitou ao descrito acima, mas foi estendido aos seus alunos do Ensino Fundamental e Médio, que frequentavam com assiduidade a biblioteca para executar atividades escolares prescritas pela professora.

Algumas considerações finais

Apresentamos números... muitos números! A finalidade foi mesmo chamar a atenção para as múltiplas possibilidades de formação docente que temos no estado da Paraíba, seja na formação inicial, seja na continuada. *Online* ou presencial. Algumas claramente consideradas “formações”, outras, nem tanto, mas que em uma observação mais atenta pode mostrar que são tão efetivas quanto às primeiras.

Precisamos – professores de História, ter e fornecer ferramentas reflexivas para construir um pensamento histórico em nós e nos nossos alunos. Especialmente, ponderar historicamente para produzir conhecimentos e argumentos!

Queremos encerrar a nossa participação nesta Mesa Redonda, exatamente destacando que ao longo desse XVIII Encontro da ANPUH-PB e II Encontro Estadual de Iniciação à Docência em História, teremos a oportunidade de, nas duas Conferências, quatro Mesas Redondas, dezesseis Simpósios Temáticos, quatorze Minicursos e Lançamento de Livros, participar de um momento ímpar para a formação inicial e continuada de professores de História. Momentos que devem RESIGNIFICAR o que temos feito e o vamos fazer na sala de aula, em um país que precisa urgentemente reavivar memórias e entender conjunturas para pautar ações enquanto sujeitos históricos que somos, em especial dos que estão nas salas de aula da Educação Básica – professores e alunos.

Grata!

A pesquisa em História e os impasses éticos e políticos

José Luciano de Queiroz Aires

Do alto do Monte Hélicon, a anunciação advinda da trombeta da Musa Clio sobre o tempo presente no Brasil é por demais desafiadora para seus filhos historiadores do lado de cá do Atlântico. Com o livro de Tucídides na outra mão e a eloquência capaz de inspirar as ciências e as relações políticas entre os homens, talvez seja o caso de começar esse texto recorrendo ao nosso mito maior a fim de tentar estabelecer alguns desafios e impasses colocados aos professores/pesquisadores de História em tempos sombrios.

O Brasil já foi representado de diversas formas, mas é a aquarela, talvez uma das mais canônicas imagens de sua identidade nacional, por meio dos arranjos sambistas de Ary Barroso que musicalizou a brasilidade se apropriando de pinceis, tintas e cores harmoniosas e miscigenadas, tão ao gosto do sociólogo pernambucano e do governo federal varguista. Pois bem, mesmo não entrando no debate sobre a ideologia da suposta democracia racial, gostaria de tentar imitar o compositor, mas fazendo um texto de historiador, de maneira que, assim como ele, tento enquadrar o Brasil atual numa aquarela.

Por alguma analogia, pode-se dizer que os tempos que nos separam – Ari Barroso de nós – mesmo reconhecendo as suas especificidades históricas, estavam/estão carregados por uma onda fascizante que tenta pintar uma representação única de Brasil: uma nação monoliticamente cristã, branca, heteronormativa, anticomunista, antidemocrática, elitista, cujo modelo de família tida como “superior” é a

patriarcal. As tintas com as quais quero narrar o que estamos vivendo, procura imitar, na imaginação, o clássico *Guernica*, de Picasso; o Brasil do horror, das contradições históricas profundas, das desarmonias, da democracia nunca resolvida e substantivada. Tudo de ponta cabeça. Sangue de Marieles, chicotadas dos latifundiários gaúchos nos sem terra, tiros na caravana e prisão política do ex-presidente Lula, intervenção militar nas favelas do Rio de Janeiro, violência física e simbólica contra mulheres, negros, LGBTQ+, indígenas, quilombolas e lideranças de esquerdas. Intolerância religiosa e racismo. Ódio de classe, nojo de pobre. Na minha aquarela usei dois galões de tintas verde e amarelo para pintar o Golpe de 2016, hegemonizado por frações do capital financeiro, industrial, comercial e agrário, mas orquestrado pelos patos de classe média, do “Movimento Brasil Livre”, do “Vem pra Rua” e outros, ideologizado pela grande mídia reacionário-burguesa e pelo Judiciário soba toga do juiz de Curitiba que se acha maior que o próprio Deus. O golpe fez o Brasil regredir e, por isso, construiu sua ponte para o passado. A roda da História girou para trás e se encontrou com outros tempos nefastos. A privatização do que ainda resta da PETROBRAS e a entrega do pré-sal às multinacionais; a contrarreforma trabalhista e o encontro com o século XIX quando a legislação de proteção ao trabalhador era pauta de luta de classe e greves históricas; a EC-95 que congelou nosso orçamento por vinte anos, de modo que, visivelmente, desmontam-se investimentos públicos e os mercantilizam na lógica do Consenso de Washington; a terceirização irrestrita e a precarização do mundo do trabalho acaba qualquer segurança jurídica e a estabilidade do trabalhador; a contrarreforma da previdência que na verdade é o fim da aposentadoria pública para favorecer fundos de pensões e o capital financeiro, rasgando o capítulo da Seguridade Social da Constituição Cidadã de 1988.

Piorando o quadro, há uma verdadeira guerra de cores. Uma juventude com camisa da seleção brasileira resolveu aparecer na cena para enfrentar tudo quanto fosse vermelho que aparecesse à sua frente. Na aquarela brasileira do meu tempo o que não falta é espaço para desenhar e pintar a monstruosidade nostálgica daquele passado de barbárie que pensávamos descansar no repouso eterno das catacumbas. Eis que em tempos de crise orgânica, de descrença nas instituições democráticas, passa-se a ocorrer a revolução passiva do cemitério. Saem das tumbas do passado, arrancados pelas mãos de gerações do presente, desde monarquistas e integralistas até defensores da volta da Ditadura Militar. Tudo, ainda, em nome do combate à corrupção e ao comunismo, relembrando as Marchas de 1964 em nome de Deus e da Família.

Pinto esses cadáveres abraçados com alguns ícones do presente, um abraço fraterno de gerações promotoras da catástrofe que paira sob os que jazem sob as rodas do cortejo triunfante da História. Que os venham receber seus defuntos prediletos, Jair Bolsonaro, Magno Malta, Kin Kataguirí, Eduardo Cunha, Silas Malafaia e toda bancada fundamentalista do Congresso Nacional e os ideólogos do “Movimento Escola Sem Partido” exorcizando Carlos Brilhante Ustra e todos os ditadores, torturadores e fascistas que passaram reinando na História desse país.

Diante desse quadro que conjuga crise econômica internacional do capitalismo com crise política e avanço da onda fascizante, cabe perguntar o que estão fazendo e o que podem fazer os filhos da musa da História em seu *métier* enquanto pesquisadores. Responder à questão requer definir uma concepção de História, da possibilidade da função social desse campo disciplinar e a relação entre a pesquisa acadêmica e a vida em sociedade. Por isso mesmo, gostaria de

esboçar algumas considerações a respeito dessas premissas à luz de alguns autores com os quais mantenho uma interlocução teórico-metodológica e política.

Uma escrita da História que não sirva à vida e que não nos ajude a viver melhor não passa de elucubrações para mero orgasmo individual do intelectual. Diante do exposto, cabe direcionar o texto no sentido de tentar esboçar uma resposta que o garoto de Marc Bloch já perguntava nos anos 1940: “papai, então me explica, para que serve a História?”. Eu acrescentaria para nosso tempo: afinal, para que escrever e ensinar História em tempos de avanços da extrema direita, da crise do capitalismo e da retirada da obrigatoriedade da disciplina de História no Ensino Médio?

Vale a pena repetir as lições do mestre em sua *Apologia da História*:

Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é minha resposta. Pois não imagino, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelos menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, ao contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história. (BLOCH, 2001, p. 41)

Não poderiam soar tão atual as palavras do grande mestre dos *Annales*. Escritas nos anos 1940, já se tornaram clássicas, pois envelheceram muito bem e estão à altura da indagação do menino. Aliás, que moleque sapeca! Colocou todos nós na roda para a conversa e desafiou o reinado de Clio a dar explicações convincentes a quem, cer-

tamente, espera respostas práticas e funcionais para uma ciência humana cuja matéria prima é retirada da poeira do tempo passado.

Para nós, historiadores brasileiros, atualmente mergulhados no turbilhão de contrarreformas e retrocessos em todas as instâncias, incluindo a já citada contrarreforma do Ensino Médio, que retira a obrigatoriedade da disciplina de História naquele nível de ensino, cabe-nos seguir as lições de Marc Bloch e, fortalecendo e chamando ao combate a nossa cinquentenária ANPUH, brigar em defesa da legitimidade do conhecimento histórico. Aliás, fica um alerta aos professores universitários que se encastelam na nobreza da pesquisa e esquecem ou negligenciam, conscientemente, o ensino básico como se fosse algo “menor”, esquecendo que não devemos/podemos falar apenas para doutos, mas também para os escolares, conforme posição elogiosa defendida por Marc Bloch. Nossa juventude carece de História para a formação de consciência histórica. E nós, historiadores, precisamos continuar a luta da ANPUH para alargar o campo de nossa atuação, para além dos bancos universitários e escolares. Tenho acompanhado bastante, nas redes sociais, respostas aos discursos fascizantes daqueles que pedem a volta da ditadura na linha afirmativa de quem diz mais ou menos: “eu não defendo isso, eu estudei História”. Entretanto, se por um lado é correto que nem todos aqueles que estudam História formam uma consciência histórica crítica de mundo, por outro, não podemos abrir mão dessa função social e política de constituição de sentido nessa linha, fazendo com que a História, enquanto ciência, não tome a memória apenas como objeto de estudo, mas ela própria assuma essa condição de memória histórica que traga as lembranças temporais passadas pelas regras e métodos da operação historiográfica. Portanto, se o saber que produzimos deve servir aos interesses das gerações do presente, ele deve ser realizado por

profissionais e cumprir uma função política que tenha em si a dimensão da emancipação humana e não da exploração do homem pelo homem. Por isso, devolvo a palavra a Marc Bloch para dizer que, se fosse julgada como incapaz de prestar outros serviços à humanidade, restaria, em favor da História, sua defesa em nome do nosso entretenimento. Contudo, mais adiante, ele questiona se todo nosso esforço e atração para o nosso ofício de historiador se justificaria apenas em função de ser um amável passatempo e responde categoricamente nas seguintes palavras que faço questão de citar:

Com toda certeza, num mundo que acaba de abordar a química do átomo e mal começa a sondar o segredo dos espaços estelares, em nosso pobre mundo que, justamente orgulhoso de sua ciência, não consegue todavia criar para si um pouco de felicidade, as longas minúcias da erudição histórica, muito capazes de devorar uma vida inteira, mereceriam ser condenadas como um desperdício de forças absurdo a ponto de ser criminoso, se se devesse apenas servir para dissimular com um pouco de verdade uma de nossas distrações. Ou será preciso desaconselhar a prática da história a todos os espíritos capazes de serem melhor utilizados em outro lugar, ou é como conhecimento que a história terá de provar sua consciência limpa. (BLOCH, 2001, p. 44)

Nesse ponto, o historiador francês coloca a questão: “o que, precisamente, torna legítimo um esforço intelectual?”. Para ele, a ciência História seria incompleta se não nos ajudasse a viver melhor, agir e compreender são inseparáveis no nosso *métier*.

Um primeiro impasse que gostaria de destacar em relação à pesquisa historiográfica, principalmente na historiografia paraibana que conheço um pouco melhor, se trata do já mencionado distanciamento entre a escrita e a *práxis*, ou seja, muitos historiadores hiperdimen-

sionam a pesquisa separada do ensino e, principalmente, da extensão universitária. Sendo assim, põem a mão na luva do sistema produtivista da CAPES vivendo apenas de contar números de artigos publicados, *qualis* de revistas e participação em congressos a fim de alimentar seu *curriculum* lattes e reverter em capital cultural. Pior ainda é que muitas vezes tomam-se os indígenas, quilombolas, LGBTQ+, mulheres, trabalhadores, as instituições escolares, etc, como objeto de estudo de Teses e Dissertações, que não passam de calhamaços encaixados em prateleira de bibliotecas, mas rendem progressão e ascensão funcionais para os pesquisadores, sem nenhum retorno político para os sujeitos do presente que foram narrados pela pena do historiador de gabinete. Isso, sim, é uma atitude bastante antiética.

Esse muro universitário que isola os intelectuais em guetos competitivos e individualistas, tão ao gosto da ideologia neoliberal, afastando-os do mundo lá fora, de seus problemas e contradições, para mim é um grande problema, pois separa a pesquisa do ensino e extensão e, assim, o exercício de interpretação do gesto político da ação. Aliás, essa preocupação já estava no horizonte teórico de Antônio Gramsci, ao criticar, no *Primeiro Caderno do Cárcere*, todas as correntes filosóficas imanentes anteriores à filosofia da *práxis* justamente “por não terem sabido criar uma unidade ideológica entre o baixo e o alto, entre os ‘simples’ e os intelectuais”. (GRAMSCI, 2015, p. 99) Para o marxista italiano, a organicidade do pensamento e a solidez cultural apenas poderiam ocorrer “se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social”.

(GRAMSCI, 2015, p. 100) Dessa maneira, ele anota no seu caderno de prisão que apenas através desse contato é que uma filosofia se torna histórica, depurando-se de “elementos intelectualistas de natureza individual e se transformando em ‘vida’”. (GRAMSCI, 2015, p. 100) Cabe perguntar para os historiadores do presente: estamos mais preocupados em tornar o conhecimento histórico crítico e socializá-lo para as classes e grupos subalternos em suas guerras de movimento e posição? Ou em escrever uma Tese de Doutorado com 700 páginas para mera satisfação individual dos intelectuais, da CAPES e de seus pares acadêmicos?

Ligada a essa questão, destacaria um segundo impasse que considero igualmente problemático, este de natureza teórico-metodológica, mas também político-ideológica. Trata-se da hegemonia do culturalismo e do pós-estruturalismo nas pesquisas e no ensino de História nas universidades, feito à custa do funeral da teoria marxista. Desde os anos 1990, muitos historiadores vêm jogando fora a água com o bebê juntos e muitos estudantes de graduação saem repetindo barbaridades a respeito do marxismo sem ao menos ter lido a orelha de um livro de Marx. E ainda vem a santa ignorância do “Movimento Brasil Livre” e do “Escola Sem Partido” dizer que nas nossas universidades reina a “doutrinação ideológica” de base marxista!!!! Se assim o fosse, talvez não teríamos, muito pelo contrário, termos que conviver com estudantes fascistas em cursos de História nas nossas salas de aula, eleitores e cabo eleitorais de Jair Bolsonaro.

Eis que como a história processo é dinâmica e aberta, a crise atual demonstra que a teoria do materialismo histórico é a mais adequada para se entender as contradições sistêmicas, o processo de globalização, a etapa do capitalismo financeiro e neoliberal, o desmonte dos direitos dos trabalhadores e a luta de classes em escala global. Por

isso mesmo, o velho barbudo alemão fez sua festa de 200 anos com uma jovialidade de dar inveja a qualquer historiador pós-moderno. Karl Marx anda esbanjando saúde, lançando livros e sendo um dos autores mais lidos pelo mundo a fora para se entender a crise econômica do capitalismo contemporâneo.

Nesse particular, defendo que devemos começar a ensinar nossos estudantes de graduação a ler os textos de Marx, Engels e do marxismo e não de comentadores detratores de suas obras. Ler, sobretudo, para que possamos formar cidadão críticos, engajados com os grupos subalternos e suas causas, pois, conforme bela definição do filósofo Paul Ricoeur (2007, p. 506), em passagem bastante benjaminiana que é que “a história, dizíamos então, encarrega-se dos mortos de antigamente de que somos herdeiros. A operação histórica por inteira pode então ser considerada como um ato de sepultamento”. Ao se referir à morte, Ricoeur afirma que no campo da História não se trata de “um lugar, um cemitério, simples depósito de ossadas, mas um ato renovado de sepultamento. Essa sepultura escriturária prolonga no plano da História o trabalho de memória e o trabalho de luto” (RICOEUR, 2007, p. 506). Nesse sentido, ele se aproxima da teoria da História à contrapelo de Walter Benjamin, ao afirmar que “o trabalho de luto separa definitivamente o passado do presente e abre espaço ao futuro. O trabalho de memória teria alcançado sua meta se a reconstrução do passado conseguisse suscitar um tipo de ressurreição do passado (...)” (RICOEUR, 2007, p. 506). E formula uma interpelação muito válida a todos nós, com a qual estou inteiramente de acordo: “Não é a ambição de todo historiador alcançar, atrás da máscara da morte, o rosto dos que no passado, existiram, agiram e sofreram, e fizeram promessas que deixaram de cumprir”? (RICOEUR, 2007, p. 506).

Um terceiro problema que gostaria de destacar, talvez resultado de questões já apontadas, é o distanciamento dos historiadores em relação às lutas de ruas, incluindo aí o esvaziamento das suas próprias assembleias sindicais. O governo Temer implantou a pauta golpista do grande capital em menos de dois anos, diante de uma ausência marcante de nossa categoria a fazer a resistência concreta com os dois pés colocados sobre o chão da História. É óbvio que esse problema não é apenas dos historiadores, mas quando convocados por centrais sindicais e movimentos sociais para mobilizações/paralisações e greve geral, poucos de nós aparecemos. E acompanhando esse movimento, nossos estudantes também se ausentam de fazer política e deixam de vivenciar a *práxis* do movimento estudantil para também viver correndo atrás de publicar artigos para alimentar a máquina feroz e avassaladora do *lattes*. No geral, o que temos visto com maior frequência é a revolução do *facebook*, muita gente indignada a pedir o “Fora Temer” e a fazer oposição a toda pauta golpista, mas em uma situação bastante confortável diante de uma tela de computador no seu escritório de trabalho. Esquecemos que as redes sociais são um meio, e não um fim, embora muito importantes em um país que não democratizou os meios de comunicação, mas certamente não será de casa pela via da manifestação virtual que vamos mudar a História. Se assim o fosse, Renan Calheiros não teria concluído o mandado na presidência do senado federal, dada a quantidade de caixas com milhões de assinaturas de abaixo assinado virtual que correram pelas redes sociais e chegaram à mesa do senado. É mais que necessário que as esquerdas nesse país retomem o trabalho de base e que os historiadores que se identificam com uma concepção de História à contrapelo procurem seguir essa mesma direção, pois estamos perdendo as ruas para o fascismo verde amarelo que marcha, mais uma vez, na História do Brasil,

à luz dos evangelhos e da defesa da família, da ordem burguesa ultra neoliberal e da sacrossanta propriedade privada. Disputar cada praça, cada rua, cada movimento de bairro, cada escola, cada movimento que desponte do horizonte do inesperado, como no caso da greve dos caminhoneiros; disputar hegemonia, fazer guerra de posição, eis alguns desafios para os historiadores que tenham preocupação com a emancipação humana e com o combate a todas as formas de dominação, exploração e opressão. E nós, senhores e senhoras profissionais das narrativas do tempo histórico, temos o imperativo ético de fazer o trabalho de consciência histórica articulando as categorias de *espaço de experiência e horizonte de expectativa*.

Baseado no historiador alemão Reinhart Koselleck, o filósofo francês Paul Ricoeur (2010) é quem nos chama a atenção sobre a universalidade meta-histórica dessas duas categorias históricas. Primeiro, porque em todos os tempos os homens pensaram sua existência em termos históricos, na sua dupla acepção (vívida e narrada); segundo, em função da variabilidade de que as duas categorias assumem conforme as épocas, por isso mesmo, tornam possível uma história conceitual das variações de seu conteúdo; em terceiro lugar, e para o objetivo desse texto, o mais importante, a ambição universal do par categorial meta-histórico é muito importante pelas suas implicações éticas e políticas permanentes.

Tal implicação requer como tarefa aos historiadores impedir que a tensão entre as duas categorias da temporalidade, experiência e expectativa, se torne cisma. Para isso, Ricoeur nos coloca a par de dois imperativos:

resistir à sedução de expectativas puramente utópicas; elas nada mais podem senão desencorajar a ação; pois, por falta de enraizamento na experiência em curso,

são incapazes de formular um caminho praticável dirigido para os ideais que elas situam em “outro lugar”. (RICOEUR, 2007, p. 367)

É preciso aproximar o horizonte de expectativa do tempo presente. Por outro lado, é preciso resistir ao encolhimento do espaço de experiência:

Para tanto, é preciso lutar contra a tendência de só considerar o passado sob o ângulo do acabado, do imutável, do findo. É preciso reabrir o passado, reavivar nele potencialidades irrealizadas, impedidas, massacradas até. Em suma, contra o adágio que diz que o futuro é aberto e contingente e o passado univocamente fechado e necessário, temos de tornar nossas expectativas mais determinadas e nossa experiência mais indeterminada. Ora, essas são duas faces de uma mesma tarefa: pois somente expectativas determinadas podem ter sobre o passado o efeito retroativo de revelá-lo como tradição viva. É por isso que nossa meditação crítica sobre o futuro pede o complemento de uma meditação semelhante sobre o passado. (RICOEUR, 2007, p. 368)

É preciso “ser afetado pelo passado”. Primeiramente, para que no nosso horizonte de expectativas possamos abrir o espaço de experiência, abrindo no passado

possibilidades esquecidas, potencialidades abortadas, tentativas reprimidas (uma das funções da história é, quanto a isto, reconduzir aos momentos do passado em que o porvir ainda não estava decidido, em que o passado era ele mesmo um espaço de experiência aberto para um horizonte de expectativa). (RICOEUR, 2007, p.388)

Por outro lado, esse potencial liberado do “ser afetado pelo passado”, atribuindo-lhe tal sentido, pode contribuir para dar “carne e sangue” às nossas expectativas em uma história por fazer no presente-futuro.

Portanto, é no tempo presente que se pode ampliar ou encolher o espaço da experiência do passado. O presente deixa de ser uma categoria do ver para ser o tempo da iniciativa, portanto da ação e do sofrer, do “eu posso” raiz “eu sou” sujeito atuante que Ricoeur vai buscar em Merleau-Ponty. Como o tempo da iniciativa é o tempo da promessa, mas, sobretudo do seu cumprimento,

o de manter a palavra é fazer com que a iniciativa tenha seguimento, que a iniciativa inaugure verdadeiramente um novo curso das coisas, em suma, que o presente não seja apenas uma incidência, mas o começo de uma continuação. (RICOEUR, 2007, p. 396)

Por meio do “eu posso”, sugerimos a iniciativa do nosso poder; por meio do eu faço, demonstraremos a força da nossa ação; por meio da intervenção, inscrevemos nossos atos no curso das coisas, fazendo coincidir o presente vivo com um instante qualquer; por meio da promessa mantida, darmos ao presente a força de preservar, de durar e, portanto, deste último aspecto resulta propriamente a significação ética que anuncia o caráter mais especificamente político do presente histórico.

O presente é o tempo situado entre um passado que já não é e um futuro que ainda não é. É o tempo do “agora” solidário entre o futuro próximo e o passado que acabou de acabar. Ele supostamente pode inaugurar um tempo novo, um novo começo, mas apoiado no chamado “reino dos contemporâneos” a intercalar “entre o dos predecessores e dos sucessores”.

Voltando ao Brasil do presente, creio que precisamos romper com o presentismo, que não vem de hoje, como se não tivéssemos mais horizontes de expectativas nem espaço de experiências, pois futuro e passado pareciam condenados pelo culto ao progresso e o fe-

tichismo ao atual modelo de sociedade pós-queda do Muro de Berlim. Tal posição teve reflexo na pesquisa historiográfica que deixou de tratar temas importantes do passado para o presente futuro, restando um profundo mergulho no culturalismo e em outras abordagens teóricas que, indiretamente, reforçam certo conformismo com o tempo presente descolado de seus dois vizinhos fundamentais da dialética do tempo histórico.

Creio que é muito significativo passar por cima da teoria conservadora do “fim da História”. É preciso criar horizontes de possibilidades de futuro à luz da promessa ética e política da dívida com as gerações do passado e seus projetos de emancipação impedidos, mas agindo no chão da História e não apenas escrevendo em gabinete de universidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001- 2006, 6v.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa III**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Sobre os autores

Ana Paula da Cruz

Doutora em História pela Universidade Federal do Ceará. Mestre e licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Cajazeiras. Suas áreas de interesse são voltadas para História Social, História Ambiental e História dos Sertões.

Daviana Granjeiro da Silva

Mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba. Licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba. É professora de História da rede estadual da Paraíba. Atua como coordenadora do GT de Ensino de História da ANPUH-PB e é 2ª secretária da ANPUH-PB na gestão 2018-2020. É membro do Grupo de Pesquisa Dimensões do Regime Vargas (UERJ). Suas áreas de interesse são Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos no cotidiano do estado da Paraíba; da Educação em Direitos Humanos; projetos de intervenção pedagógica.

Edson Hely Silva

Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco e graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco. Realizou pós-doutorado em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Titular de História da Universidade Federal de Pernambuco, atuando no Colégio de Aplicação/UFPE, PROFHistória/UFPE e no PPGH/UFPE. Com várias publicações na área, seus interesses são

voltados para História indígena e dos índios, História do Nordeste e de Pernambuco nos séculos XIX e XX.

Israel Soares de Sousa

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Educação pela mesma instituição e graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba. É professor adjunto no Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Atuou como coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Sua principal área de interesse é Ensino de História e História da Educação, além de Educação Popular e suas relações com a Escola Pública.

José Luciano de Queiroz Aires

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba e graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba. É professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande. Sua principal área de interesse é História Política, atuando com pesquisas sobre religiões afro-ameríndias no Semiárido paraibano.

Keliene Christina da Silva

Mestra e licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora de História da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa e tutora à distância no curso de Pedagogia da UFPB virtual. Atua como coordenadora do GT de Ensino de História da ANPUH-PB e é 1ª secretária da ANPUH-PB na gestão 2018-

2020. Suas áreas de interesse são ensino de História e Linguagens historiográficas.

Márcio Ananias Ferreira Vilela

Doutor, mestre e graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. É professor no Colégio de Aplicação/UFPE. Atualmente é gestor da Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste/CECINE/UFPE. Participa da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), Associação Nacional de História - Seção Pernambuco (ANPUH-PE) e foi vice-presidente da ANPUH-Brasil na gestão 2017-2019. Suas áreas de interesse são política, repressão, coronelismo, poder e justiça do trabalho.

Maria da Penha da Silva

Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação pela mesma instituição. Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda/FUNESO (1997). Professora efetiva na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas-NEPHECs/UFRPE e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura/UPE. Suas principais áreas de interesse são a respeito do ensino de História e da educação indígena.

Mariana Moreira Neto

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e mestre em Sociologia pela mesma instituição. É graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, pesquisando os

seguintes temas: semiárido, convivência, relações de gênero, assentamentos e educação.

Martinho Guedes dos Santos Neto

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre e graduado em História pela Universidade Federal de Paraíba. É professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Paraíba, atuando no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em História do Século XX - GEPHis20 (UFPB) e coordena o Grupo de Pesquisa: Estudos políticos e História. Atua no GT de História Política/ANPUH-Brasil e participou da diretoria da ANPUH-PB na gestão 2016-2018. Trabalha com os seguintes temas: ensino de História, educação, Paraíba, cultura política, poder, sociedade e política.

Priscilla Gontijo Leite

Doutora em Mundo Antigo pela Universidade de Coimbra. Mestre e licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora adjunta do Departamento de História da Universidade Federal de Paraíba, atuando no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Participa dos grupos de pesquisa Rhetor - Grupo de Estudos de Retórica e Oratória Antiga; Democracia: discursos gregos, desafios atuais e Humanizarte. É associada da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Sociedade Brasileira de Retórica (SBR), participando na gestão 2016-2018 da ANPUH-PB e da gestão 2019-2020 da SBR. Suas principais áreas de pesquisa são religião grega, democracia ateniense, retórica ática e ensino de História Antiga.

Regina Maria Rodrigues Behar

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Mestre em História pela Universidade de Brasília e licenciada em História pela Universidade Federal da Paraíba. Realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo. É professora aposentada do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba. Suas áreas de interesse são História e cinema, História e quadrinhos, linguagens e ensino de História. Com várias publicações, foi vice-presidente da ANPUH-PB durante a gestão 2016-2018.

Roger Chartier

Historiador francês, professor da cátedra *Écrit et cultures dans l'Europe Moderne* no Collège de France desde 2007, com atuação nas Universidades de Harvard e da Pensilvânia. Seus estudos discutem a história da cultura e dos livros, a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais, da mesma forma que a elaboração das noções complementares de "práticas", "representações" e do conceito de "apropriação". Muitos de seus livros foram traduzidos para o português, entre eles: *A história cultural entre práticas e representações* (1988); *O que é um autor? Revisão de uma genealogia* (2012) e *Os desafios da escrita* (2020).

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e graduada em História pela mesma instituição. Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. É professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba. Possui diversas publicações e coordenou vários projetos de pesquisa, ensino e extensão. Seus inte-

resses versam sobre as áreas de História e de Educação, com ênfase em Ensino de História; Estágios Supervisionados; História Local; Memória; Patrimônio Histórico; Educação em Direitos Humanos; História da Paraíba; Currículo e Educação de Jovens e Adultos.



Esta publicação segue a dinâmica de trazer a público os textos de Conferências e Mesas Redondas dos encontros estaduais de História, promovidos pela Associação Nacional de História - Seção Paraíba (ANPUH-PB). A ANPUH-PB, realiza esse esforço como forma de registro e divulgação das pesquisas acadêmicas compartilhadas, reveladoras da qualidade da produção de docentes pesquisadores de História, tanto do Brasil como do exterior, e contribui com uma bibliografia de referência nos temas contemplados. Em síntese, esse livro traz a riqueza dos debates compartilhados ao longo do **XVIII Encontro Estadual de História da ANPUH-PB**, então, com nossas saudações anpuhanas, desejamos a todas e a todos uma excelente leitura.