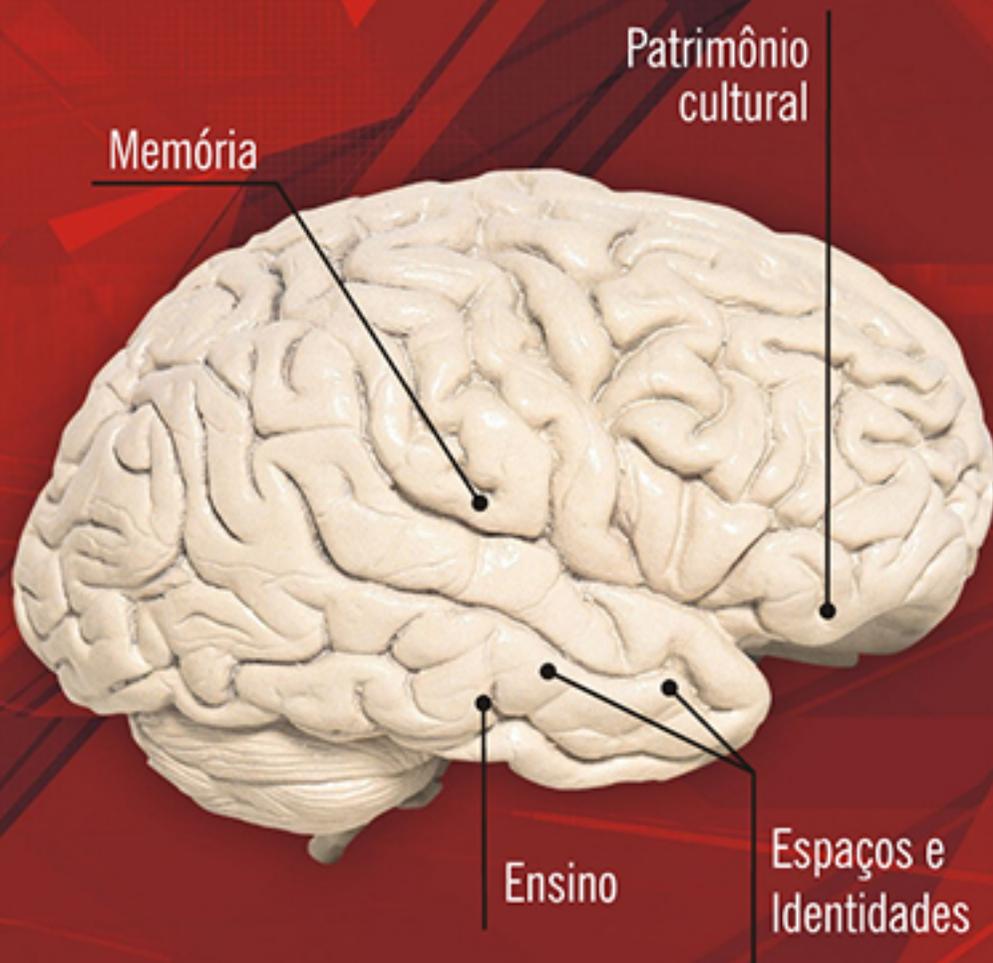


Apresentação

Ficha Catalográfica

Sumário



## Espaços da história, espaços de identidades: ensino, memória e patrimônio

Organizadores: Margarida Maria Dias de Oliveira e Almir Félix Batista de Oliveira

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Espaços da história, espaços de identidades [CD-ROM]: ensino, memória e patrimônio / organizadoras Margarida Maria Dias de Oliveira, Almir Félix Batista de Oliveira. – Natal, RN: EDUFRN, 2009.  
1 CD-ROM : color. ; 4 3/4 pol.

ISBN

1. História – Ensino. 2. Memória. 3. Patrimônio. 4. Espaços da história. 5. Espaços de identidades. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Borges, Oliveira, Almir Félix Batista. III. Título. IV. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RN/UF/BCZM

2009/94

CDD 907  
CDU 93(07)

## Sumário

### Apresentação

**Projeto** – [Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória](#) – Margarida Maria Dias de Oliveira

### **Arquivos e construção de memórias:**

[Sujeitos da história, sobrevivências da memória](#) – Almir Félix Batista de Oliveira

[A contribuição do Arquivo da SEMURB para a História de Natal](#) – Felipe Tavares De Araújo

[Acervo Documental da Arquidiocese de Natal: um espaço da memória norte-riograndense](#) – Fabiano Marques da Costa

[Em torno da memória: arquivo e memorial na construção das referências temporais e identitárias institucionais](#) – Ana Carolina Marinho e Larissa Karen Ribeiro Gomes

[Entre a ética e o ofício: uma reflexão sobre a atuação dos profissionais de História nos memoriais de Natal](#) – Khalil Jobim, Samuel Jordã da Costa Carvalho e Thaisa Mara Silva de Mendonça

### **Patrimônio:**

[A ponte e a fronteira: o potiguar e a sedução ao outro](#) – João Maurício Gomes Neto

### **Cidade:**

[A popularização do futebol na cidade do Natal: futebol, identidade e crescimento urbano \(1940-1972\)](#) – Victor Gabriel Campêlo Assunção

### **Ensino:**

[Apropriações dos Livros Didáticos pela prática pedagógica dos professores de História e Geografia da educação no campo](#) – André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Mariama Cecília Pereira Osório e Francisco Gildevan Holanda do Carmo

[Ensino de história e a formação da identidade local](#) – Sadraque Micael Alves de Carvalho

[Estratégias argumentativas em narrativas históricas escolares: implicações do uso ou ausência dos materiais didáticos nas salas de aula](#) – André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Ana Gabriela de Souza Seal, Gislayne Cinara da Silva e Solange de Lima Sousa da Silva.

[História ensinada e relações étnico-raciais: reflexões sobre memória e a Lei 10.639/03](#) – Ana Maria do Nascimento Moura

[Mídia, memória e memorização: análise da Revista Nova Escola e sua relação com o Construtivismo \(1992-1999\)](#) – Mônica Fagundes de Sousa e Silva

[Implicações da Educação Patrimonial no processo de formação educacional e acadêmico](#) – Magna Rafaela Gomes de Araújo

[Música nos livros didáticos de História](#) – Jônatas Ferreira de Lima

[Representações e práticas pedagógicas de professores de História recém formados: um estudo de caso dos egressos da UERN](#) – André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Ítala Raiane Trajano Alves e Francisco Ramon de Matos Maciel

### **Historiografia:**

[A abolição da escravatura em Mossoró-RN: um diálogo entre a memória e a historiografia](#) – Bruno Balbino Aires da Costa

[Viagem à Esparta: considerações sobre o cotidiano em Esparta a partir de Xenofonte](#) – Cleyton Tavares da Silveira Silva

## Apresentação

Margarida Maria Dias de Oliveira  
Almir Félix Batista de Oliveira

Os textos que compõem essa publicação são parte da produção da linha de pesquisa Espaços da história, espaços de identidades: ensino, patrimônio e memória, que integra o Grupo de Pesquisa Memória e Narrativas: Espaços da História, do qual também fazem parte as linhas Memória, Narrativa e História: Atores e Espaços da Política, e Religião, Cultura e Memória, e tem por preocupação central as discussões em torno das questões que envolvem a questão da memória.

A Linha de Pesquisa Espaços da história, espaços de identidades: ensino, memória e patrimônio se propõe a estudar como se dá o processo de seleção daquilo que deve ser lembrado e esquecido pela sociedade; que identidades são produzidas quando se selecionam e significam as imagens do passado.

Desse modo, o Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e no CNPq congrega vários sub-projetos de pesquisadores e estudantes de graduação da UFRN e de pesquisadores e estudantes de graduação de outras instituições na condição de colaboradores externos.

O que une todos esses planos de trabalho é a questão das identidades.

Por isso, consideramos importante publicar o projeto já referenciado, pois com sua divulgação pretendemos estabelecer sua discussão pelos componentes da Linha e do Grupo, bem como possibilitar o diálogo com outros Grupos e/ou pesquisadores.

Outra característica fundamental desses textos é que eles são frutos de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Vejamos: o primeiro bloco formado pelos textos que discutem os arquivos e construção de memórias. O bloco inicia-se com o texto “Sujeitos da história, sobrevivências da memória” de Almir Félix Batista de Oliveira, onde o autor procura levantar algumas questões verificadas a partir da relação entre a história e a memória em fins do século XX e início do século XXI. O texto “A contribuição do Arquivo da SEMURB para a História de Natal” de Felipe Tavares de Araújo se originou das discussões que estamos travando sobre a organização de arquivos na construção de memórias, mas é também a partir da experiência do autor no Projeto de extensão efetivado inicialmente com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo – SEMURB e após o seu desmembramento com a Secretaria Municipal de Habitação, Regularização Fundiária e Projetos Estruturantes – SEHARPE.

Da mesma forma o trabalho “Acervo Documental da Arquidiocese de Natal: um espaço da memória norte-rio-grandense” de Fabiano Marques da Costa se originou da integração das discussões da Linha de Pesquisa com o Projeto de Extensão de Organização do Acervo Documental da Arquidiocese de Natal.

Os trabalhos “Em torno da memória: arquivo e memorial na construção das referências temporais e identitárias institucionais” de Ana Carolina Marinho e Larissa Karen Ribeiro Gomes e “Entre a ética e o ofício: uma reflexão sobre a atuação dos profissionais de História nos memoriais de Natal” de Khalil Jobim, Samuel Jordã da Costa Carvalho e Thaisa Mara Silva de Mendonça são derivados do Projeto de Pesquisa para implantação do Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

O texto “A ponte e a fronteira: o potiguar e a sedução ao outro” de autoria de João Maurício Gomes Neto faz parte da integração dos pesquisadores, no caso, mestrando do Programa de Pós-graduação em História/UFRN com os iniciantes na pesquisa.

O trabalho “A popularização do futebol na cidade do Natal: futebol, identidade e crescimento urbano (1940-1972)” de Victor Gabriel Campêlo Assunção é fruto da pesquisa de iniciação científica que o aluno vem desenvolvendo esse ano letivo.

Há o bloco Ensino que comporta trabalhos de pesquisadores e iniciantes na pesquisa que estão presentes nessa Linha de Pesquisa na condição de colaboradores externos, colegas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, campus central – Mossoró publicados como “Apropriações dos Livros Didáticos pela prática pedagógica dos professores de História e Geografia da educação no campo” de André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Mariama Cecília Pereira Osório e Francisco Gildevan Holanda do Carmo e “Estratégias argumentativas em narrativas históricas escolares: implicações do uso ou ausência dos materiais didáticos nas salas de aula” de André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Ana Gabriela de Souza Seal, Gislayne Cinara da Silva e Solange de Lima Sousa da Silva e ainda “Representações e práticas pedagógicas de professores de História recém formados: um estudo de caso dos egressos da UERN – André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, Ítala Raiane Trajano Alves e Francisco Ramon de Matos Maciel.

O texto “Ensino de história e a formação da identidade local” de Sadraque Micael Alves de Carvalho, ex-aluno da UERN e aluno-especial do PPGH/UFRN traz também a marca dos trabalhos desenvolvidos pelo Professor André Victor Cavalcanti Seal da Cunha naquela instituição.

O trabalho “História ensinada e relações étnico-raciais: reflexões sobre memória e a Lei 10.639/03” de Ana Maria do Nascimento Moura foi fruto de um dos Planos de Trabalho registrados nessa linha de pesquisa, desenvolvido com financiamento no ano de 2008 e que a autora utilizou como base da sua monografia de final de Curso. Um trabalho maduro, profundo e que envaidece a UFRN.

O texto “Mídia, memória e memorização: análise da Revista Nova Escola e sua relação com o Construtivismo (1992-1999)” de Mônica Fagundes de Sousa e Silva é fruto de um longo trajeto de discussões e pesquisas efetivadas desde 2005, primeiro em conjunto e depois individualmente. Também é um dos Planos de Trabalho registrados na PROPESQ/UFRN.

O texto “Implicações da Educação Patrimonial no processo de formação educacional e acadêmico” de Magna Rafaela Gomes de Araújo contém reflexões oriundas das atividades desenvolvidas na disciplina Seminário de Metodologia da História I – cujo objetivo era compreender e trabalhar com a Metodologia da Educação Patrimonial.

O trabalho intitulado “Música nos livros didáticos de História” de Jônatas Ferreira de Lima foi orientado pelo Professor Dr. Raimundo Nonato Araújo da Rocha e realizado pelo aluno como um dos bolsistas do Projeto de Pesquisa de Avaliação dos Livros Didáticos de 1 ao 5 ano. Portanto, não é fruto dessa Linha de Pesquisa propriamente, mas faz a intersecção por meio da participação do autor em nossas reuniões de discussão.

Essa é a mesma situação do texto “Viagem à Esparta: considerações sobre o cotidiano em Esparta a partir de Xenofonte” de Cleyton Tavares da Silveira Silva do bloco “Historiografia”

Nesse último bloco apresenta-se também o texto “A abolição da escravatura em Mossoró-RN: um diálogo entre a memória e a historiografia” de Bruno Balbino Aires da Costa, aluno do Mestrado em História e que busca a discussão historiográfica para compreender a construção de identidades.

Concluindo. Exemplos da diversidade e vigor universitários. Esperamos que sirvam de motivação para novos debates e novas produções.

## **Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória<sup>i</sup>**

Margarida Maria Dias de Oliveira<sup>ii</sup>

### **Resumo**

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo fundamental articular e problematizar três objetos de análise do profissional de história: o ensino, o patrimônio e a memória. Estes se colocam como elementos privilegiados no processo de construção das identidades coletivas, bem como na produção das ideias, discursos, representações e imaginários espaciais; que não obstante, também atuam em um movimento dialético, produzindo efeitos junto ao próprio ensino, patrimônio, e memórias; num sentido de circularidade, de construção de práticas, apropriações e (re)significações sócio-culturais.

**Palavras-chave:** Ensino de História, patrimônio, memória, espaços, identidades.

### **Abstract**

This research project aims to articulate and discuss key three objects of analysis of occupational history: education, heritage and memory. These arise as privileged elements in the construction of collective identities and in the production of ideas, discourses, representations and imaginary space, which however, also operate in a dialectical movement, producing effects with the teaching itself, heritage, and memories ; in a sense of circularity, construction practices, appropriation and socio-cultural new meanings.

**Keywords:** History teaching, heritage, memory, spaces, identities.

O princípio básico desta proposta vai ao encontro da necessidade de buscar uma articulação de análises que versam sobre a formação do profissional de história, o ensino de história nos níveis fundamental e médio; a institucionalização e preservação do patrimônio cultural; e as construções e disputas em torno da memória social. Portanto, destacam-se aqui duas dimensões: não apenas os três objetos mencionados como problemática de estudos, mas

---

<sup>i</sup> Esse texto é o Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ - como norteador dos trabalhos da Linha de Pesquisa: Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória do Grupo: Memória e narrativas: espaços da História (Cadastrado na PROPESQ e CNPq). Como projeto foi cadastrado pela primeira vez no ano de 2008 e recebeu 5 (cinco) quotas de Iniciação Científica, sendo 1 (uma) remunerada e 4 (quatro) voluntárias. No ano de 2009 renovamos seu cadastramento e recebemos 4 (quatro) quotas de Iniciação Científica, sendo 1 (uma) remunerada e 3 (três) voluntárias. Dado que há sempre renovação de componentes em um Projeto que se propõe a ser “guarda-chuva”(abarca planos de trabalho da iniciação científica e de pesquisadores a eles vinculados), tendo a categoria identidades como o ponto de união entre todos, consideramos fundamental a sua publicação tanto para estudo e discussão dos seus componentes quanto para o diálogo com outros grupos e/ou pesquisadores.

<sup>ii</sup> Professora do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória e narrativas: espaços da História.

também, uma reflexão sobre a atuação do profissional de história em relação a tais mecanismos (em relação à produção e disseminação do conhecimento histórico; à constituição do patrimônio; e dos processos de memória e esquecimento), convergindo para compreensão das estratégias que (con)formam as identidades.

Essa perspectiva já vinha sendo trilhada e se consolidou nos últimos quatro anos a partir dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos<sup>1</sup> como membro do Departamento de História da UFRN. Embora, metodologicamente, seja possível aos projetos focar um determinado aspecto do objeto estudado, o que asseveramos é a absoluta necessidade de estudar a conexão entre eles, resultando numa problemática ao mesmo tempo particular e geral, tendo em vista a complexidade em torno da construção das identidades.

Portanto, a proposta central desse projeto é efetivar uma pesquisa sobre as estratégias, mecanismos e ações implicados na elaboração das identidades, tomando por base o estudo dos processos de construções identitárias vivenciados pela sociedade potiguar (em termos daquilo que foi disputado e determinado do que se deve ensinar; do que se deve preservar; do que se deve lembrar e esquecer); bem como, pensar a atuação do profissional de história nestas estratégias, a utilização de seus saberes, o papel do conhecimento histórico produzido e disseminado na construção de imagens e discursos sobre essas identidades, não apenas influenciando, mas também sendo influenciado por tais. Portanto, uma análise de um saber/poder em relação à construção das identidades espaciais.

Assim, propõe-se constituir uma pesquisa histórica buscando a compreensão de uma “totalidade”. Ou seja, torna-se imperiosa a necessidade de verticalizar o conhecimento por meio de um estudo que utiliza a interconexão dos temas ensino-aprendizagem, memória e patrimônio, refletindo e compreendendo esses *espaços*<sup>2</sup> como de práticas e *disputas*<sup>3</sup> de concepções de História, Educação e Sociedade múltiplas; espaços de produção e apropriação, que servem de registro e suporte para construção das identidades espaciais.

## INTRODUÇÃO

O percurso deste projeto segue três linhas: problematiza o ensino, o patrimônio e a memória. Três objetos distintos que, porém, se influenciam reciprocamente no processo de construção das identidades sócio-espaciais. Os três objetos são praticados estrategicamente, apropriados tacitamente, como mecanismos para constituição identitária. Daí a importância de

analisá-los imbricados, efetivando um estudo que parte do particular ao geral, destacando a complexidade que o envolve.

É objetivo também ressaltar as disputas que envolvem tal processo. Aquilo que (e por que/ como) se ensina, que (e por que/ como) se preserva, e que (e por que/ como) se (re)lembra e se esquece se inserem em jogos, embates, disputas de poder: de demarcar, instituir espaços do “Eu” e do “Outro”. Esta tensão que envolve a produção destes objetos denota suas mutabilidades, suas metamorfoses em que se ligam permanências e mudanças. Portanto, o ensino, o patrimônio, a memória, as identidades, as espacialidades são produção históricas, daí a inscrição desta análise no âmbito da duração, da temporalidade, no domínio da disciplina histórica. Este projeto pretende assim, desenvolver estudos de história cultural e do poder<sup>4</sup> acerca das identidades sócio-espaciais, tomando os objetos enquanto práticas culturais, que expressam redes de solidariedade, resistências e lutas sociais.

Os objetos motivos de análise deste projeto estão historicamente ligados no sentido da produção de identidades. Além de que, há vários debates contemporâneos acerca dos espaços de atuação do profissional de história:

O ensino de História caracterizou-se, desde o momento de sua instalação no sistema educacional brasileiro (em 1838 no Colégio Pedro II), como construtor de identidade.

Naquele momento dominava a idéia de uma formação identitária articulada com a consolidação do Estado Imperial, portanto, única e homogênea. A instalação do regime republicano e, com ele, a federação cria condições para disputas mais acirradas, embora ainda no campo das elites e intelectuais a elas ligados, por novas concepções de identidade e nação.

A alternância de regimes ditatoriais e democráticos na república brasileira são todos eles prenes de exemplos dessas disputas pela escrita da história, pelo seu ensino e, por meio desses processos, de construção de identidades.

A confecção de currículos, projetos políticos-pedagógicos, criação de disciplinas etc., sejam na educação básica, sejam nas instituições de ensino superior são demonstrativos das controvérsias e práticas diferenciadas para instalação de uma memória histórica a ser conservada.

Marc Ferro refere-se à disputa para caracterizar a História em todos os tempos e, sobretudo, hoje. Entende-se que a História (nas suas duas dimensões – vivida e escrita) consiste em espaços, por excelência, de movimento, mobilidade, trajetórias e percursos construídos por seres humanos. Portanto, espaços do indeterminado.

Aqui, partimos da premissa segundo a qual se ensina História como se produz História<sup>5</sup>, concebendo assim que o ensino desta disciplina, em todos os níveis, dá-se pelo

aprendizado e compreensão da forma de produção do conhecimento histórico, ou seja, de como as disputas pelo registro de determinadas memórias em detrimento de outras vão construindo identidades e institucionalizando espaços de memória, dos quais os bens culturais patrimonializados constituem-se em exemplos fortuitos.

Portanto, se assim é feito, dissipam-se as possibilidades de entendimento da produção do conhecimento histórico nas duas versões equivocadas e igualmente perniciosas para a construção do pensamento histórico: como verdade absoluta e imutável ou como uma verdade pessoal, desvelando para um relativismo total.

A diferenciação nos níveis de ensino da educação básica dar-se-ia pelas adequações necessárias aos objetivos de cada nível de aprendizagem.

No ensino-aprendizagem na graduação, espaço de iniciação científica e profissionalização, esse princípio torna-se a própria razão de ser do Curso. Compreende-se que há um ofício a ser apreendido, embora nessa frase anterior não se embute nenhuma idéia de técnica a ser introjetada pelo educando, mas um *metier*, assim como tentou defini-lo Marc Bloch no seu Apologia da História, enquanto discutia categorias, teorias, metodologias, pautava problemas e perspectivas concernentes à produção do conhecimento histórico.

O que se pretende reafirmar é que o debate sobre o ensino-aprendizagem de História faz-se a partir da discussão da teoria da História, das reflexões sobre a forma de produção do conhecimento histórico. Tendo isso definido é que dialogamos e dizemos sobre escolha de conteúdos, estratégias, metodologias – na busca da interdisciplinaridade com as ciências da educação - norteadoras de outros conhecimentos e ações para efetivar a construção do conhecimento histórico nos diversos níveis do sistema educacional.

Ora, no ofício do profissional de História, o diálogo que ele estabelece com os outros tempos e outras sociedades é por meio dos vestígios deixados. O passado é nosso banco de dados<sup>6</sup>, contudo, como nos lembra BENJAMIN, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ‘ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (1994, p. 224).

Os arquivos são, com certeza, os espaços mais antigos relacionados ao ofício do profissional de História. Há, inclusive, no senso comum, uma imagem da associação inevitável dos últimos aos primeiros.

Essa imagem não é gratuita. No século XIX, com a Escola Metódica dominando a forma de escrita da História, de fato, essa associação condizia com as preocupações dos historiadores. A escrita da História estava indissolúvelmente ligada às disposições nos arquivos e, portanto, de quais materiais estariam disponíveis ao profissional de História para

com o objetivo bastante restrito (considerando nossas definições atuais): ir à procura dessa fonte, buscando e comprovando a verdade.

Há uma impressão equivocada por parte dos alunos de graduação em História no Brasil que as escolas construtoras de uma escrita inovadora do conhecimento histórico, sobretudo porque ampliadoras do conceito de fonte, tenham renegado os arquivos e, neles, os documentos escritos, ou, ainda, que nos arquivos só interessariam a descoberta de documentos ainda não trabalhados ou com informações totalmente destoantes de outros analisados em pesquisas anteriores<sup>7</sup>.

É necessário um debate sobre as políticas de preservação: quem preserva, por que preserva, qual a responsabilidade estatal, qual a responsabilidade de outras instituições, como fica a questão não só da preservação, mas também da acessibilidade a arquivos privados, mas de interesse social. Isso inclui pensarmos também a respeito do papel das Universidades nessas políticas: seriam prestadoras de serviço ou há uma responsabilidade na disputa da escrita da História relacionada a essa questão?

Para preservar, precisamos definir a natureza histórica de um acervo. Tudo pode se tornar fonte histórica. Então, quais parâmetros serão usados para a definição do que será preservado? Os profissionais de História continuarão restringindo-se aos acervos históricos? E, para garantir sua organização, como faremos? Continuaremos lamentando o estado em que encontramos os acervos quando eles “nos interessam”?

Na formação do profissional de História, é preciso compreender as ligações do que é preservado com a memória social. Afinal, “em síntese, o documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (KARNAL; TASTCH, 2004, p. 59). Portanto, analisar os caminhos percorridos que resultaram na conservação de uma unidade ou conjunto de fontes, é fundamental para que se compreendam as intenções das imagens que ficaram para a posteridade de uma dada sociedade e os motivos das problemáticas equacionadas pela sociedade presente.

Ao mesmo tempo, embora se reconheça que não só a academia produz conhecimento histórico, é premente a necessidade de se discutir o comprometimento (ou não) do saber acadêmico na crítica e desconstrução das mitificações organizadas pela memória. Portanto, compreender esse espaço como de disputa, nunca numa relação unilateral de lugar onde se exerce uma atividade solitária de leitura e interpretação do documento, mas compreendendo a complexidade de atores e práticas que estão aí inclusos.

Desse modo, chama-se a atenção, para o que há, nessas reflexões, de conhecimentos e debates necessários sobre a produção do conhecimento historiográfico e histórico, do papel das agências formadoras, da finalidade da educação básica, das relações da memória social e histórica e do que se torna patrimônio.

Reafirma-se, portanto, o posicionamento da inter-relação de todos os problemas formulados: a escrita da História, a educação histórica, a formação do profissional de História e a intervenção social e acadêmica na definição e preservação das fontes históricas.

Na feliz expressão cunhada por Pierre Nora, os *lugares de memória* criados pelas sociedades se justificam pela necessidade de lembrar o que já não é memória. Esta, por sua vez, precisa ser objeto da História e, portanto, campo dos historiadores.

Os arquivos existem, produzidos todos os dias pela necessidade de as instituições sociais funcionarem e de os indivíduos se relacionarem. Clássicos espaços dos historiadores há muito não são vistos como repositórios da verdade, meios de resgate dos fatos passados ou comprovações indiscutíveis de um passado perdido. No entanto, como já apontado anteriormente, novos mitos foram criados sobre esse espaço e, portanto, novas relações precisam ser estabelecidas.

As coleções organizadas pelos centros de documentação traduzem interesses sociais e também acadêmicos. Na tentativa de criar alternativas às informações alocadas nos arquivos tradicionais (principalmente os públicos, que guardam a documentação dos poderes executivos e órgãos a ele ligados, seja da esfera federal, estadual e municipal), não foi incomum a criação de centros de documentação ligados a novas temáticas da historiografia<sup>8</sup>. No entanto, porque provenientes da academia, não podem deixar de ser problematizados também. Ainda na trilha aberta por Nora<sup>9</sup>, é preciso discutir a memória histórica, para não sermos vencidos pelos marcos, periodizações, estabelecimentos de novas verdades absolutas. A crítica historiográfica, assim, não pode abdicar de perceber também o que a produção do conhecimento histórico efetivou como história e pensar sobre o que essa poderia ter sido. Compreender o que ficou de vestígio e também o que foi esquecido<sup>10</sup>.

Os objetos preservados nos museus e as novas propostas museológicas precisam ser compreendidos nas suas relações com a discussão sobre o conceito de História, a prática historiográfica, concepções sobre o que deve se tornar patrimônio cultural de uma sociedade. Iniciados como espaços, por excelência, de pesquisa, os museus, atualmente, extrapolam em muito a dimensão da pesquisa. Incorporaram uma dimensão pedagógica institucionalizada com as equipes que preparam as visitas orientadas, mas principalmente se voltam também a outros públicos, como turistas, e, nesse nicho, há uma gama de atores sociais de faixas etárias, poder aquisitivo e formação cultural bastante

diferenciados. O profissional de História tem, nesse novo espaço, uma gama possível de atividades e desenvolvimento de reflexões, exigindo uma formação que possa fazer dele um verdadeiro produtor de conhecimento.

Por fim, há o interesse de órgãos, empresas, entidades, instituições e indivíduos na construção de memoriais. Sobretudo em momentos de comemorações, mas não só neles, essa demanda precisa ser refletida a partir da escrita da História, das relações com a memória social e da função do historiador.

Perceber os sujeitos e práticas nesses espaços, as disputas, as concepções de História, de memória, do que se deseja preservar e tornar patrimônio e, portanto, referência para uma comunidade, relacionar com a produção do conhecimento histórico, com a educação histórica, como o que se tornou memória histórica e o que poderia ter se tornado.

## **OBJETIVOS**

➤ Compreender a construção de identidades e suas relações com o ensino-aprendizagem de História, com a preservação da memória e com a instituição do patrimônio cultural;

➤ Analisar estratégias e mecanismos que viabilizam a construção das identidades, no que diz respeito à produção e disseminação do conhecimento histórico; à constituição do patrimônio; e dos processos de (re)lembrar e esquecer;

➤ Analisar a produção das identidades espaciais no Rio Grande do Norte, tomando os três objetos aqui contemplados colocados privilegiadamente em tal produção, efetuando estudos sobre a história cultural e do poder das espacialidades;

➤ Problematizar a memória e o patrimônio cultural como objetos de estudo da História e como espaços de atuação do profissional de História;

➤ Buscar a integração de análises que tratam sobre a formação do profissional de história, a memória e a institucionalização do patrimônio cultural, esses últimos no que concerne a duas dimensões: como objeto de estudo e como campo de atuação;

➤ Buscar a integração de análises sobre processos de construções identitárias vivenciados pela sociedade potiguar, em termos daquilo que foi disputado e determinado do que se deve ensinar; do que se deve preservar; e do que se deve lembrar e esquecer, problematizando como nesse processo as mesmas atuam no sentido da produção e representação espaços diversos, criando novos ou consolidando valores simbólicos já existentes – tradicionais – nesses campos;

➤ Relacionar tais análises também com a atuação do profissional de história em tais estratégias e mecanismos a utilização de seus saberes, o papel do conhecimento histórico

produzido e disseminado na construção de imagens e discursos sobre essas identidades, não apenas influenciando, mas também sendo influenciado por tais. Portanto, uma análise de um saber/ poder em relação à construção das identidades espaciais;

## **JUSTIFICATIVA**

A construção do conhecimento pelas universidades públicas deve estar, também, relacionada a questões candentes da nossa sociedade. Compreender os elementos ou parte deles, construtores das identidades é uma necessidade enquanto profissionais e cidadãos.

Nos últimos anos tem se notado uma crescente demanda pela construção de identidades no Estado, e isto é motivo de reclamações e disputas em várias esferas – cidadãos, artistas, intelectuais, etc – que têm cobrado uma atuação mais enfática do Estado em torno das políticas culturais, por exemplo.

Assim, seja no âmbito das políticas públicas, seja por meio das ações de instituições e grupos “independentes” tem se notado no Estado várias iniciativas que se revestem desse propósito. Podemos citar, como alguns exemplos a instituição do “feriado dos mártires” de Cunhaú no dia 03 de outubro, a catalogação do patrimônio cultural do estado; a definição de uma disciplina na estrutura curricular do ensino fundamental do estado para abordar a “cultura do RN”, a história contada em espetáculos – os autos, as casas de cultura, o “boom da memória” que tem fomentado a criação de centros de documentação, memoriais, etc.

No mesmo sentido, ressaltamos a importância de pensar os arquivos não apenas como depósito de documentos ou até mesmo como mero lugar de pesquisas. É necessário tomá-lo como elemento fundamental na produção do conhecimento, possuindo inclusive uma dimensão histórica na maneira como foram reunindo seus acervos; refletir as configurações que eles assumem na contemporaneidade (técnica, política, ética e jurídica num mesmo movimento), encarando-os enquanto estratégia componente das relações de força que se insurge na construção de identidades.

Como se vê, mesmo em campos aparentemente distintos, há a demanda da sociedade e iniciativas do Estado e de outras instituições visando instituir identidades. É claro que tanto a demanda quando as respostas dadas pelo Estado são entrecortadas por visões e interesses de grupos identitários diversos, e englobam desde o ensino, passando pelos arquivos, até a definição do que seja patrimônio cultural. Isso evidencia tanto a necessidade de problematizar como essas disputas identitárias são levadas a cabo em cada um desses campos, bem como uma análise mais geral, que não os tome como elementos isolados, mas que se entrecortam

dentro de um contexto específico, como é a proposta de pesquisa desse projeto.

Discutir a atuação e a pesquisa nesse espaço significa estar capacitado a lidar com os embates identitários, mas não buscar apenas desconstruir essas identidades elaboradas. É preciso pensar também alternativas para os desafios que nos são colocados pela sociedade contemporânea. E discutir, problematizar esses embates, consideramos que é função de uma universidade pública.

Em termos acadêmicos este projeto se alia, também, na proposição do Programa de Pós-graduação em História, cuja área de concentração é História e Espaços, sendo uma de suas linhas de pesquisa, “Cultura, Poder e Representações Espaciais”, faz com este projeto se insira conveniente na produção acadêmica, contribuindo para maturação de trabalhos junto à graduação e posteriormente na pós-graduação.

## **METODOLOGIA**

✎ Um dos principais procedimentos metodológicos deste projeto diz respeito à análise de discursos, que de alguma maneira, situada nos âmbitos do ensino, do patrimônio e da memória, produziram algum efeitos no sentido das identidades sócio-espaciais presentes em grande parte nas meta-narrativas sobre a História, a memória e o patrimônio cultural presente no Estado. Aqui, trabalharemos sobretudo com os discursos de historiadores e folcloristas sobre o Estado.

✎ A literatura teórica no que diz respeito aos três objetos, contribuirão para dar suporte ao olhar dos pesquisadores envolvidos neste projeto no sentido de identificar estratégias e mecanismos de constituição de identidades.

✎ Montagem de um banco de dados com artigos coletados de periódicos [jornais, revistas, *internet*, etc] que abordam as temáticas problematizadas pelo projeto.

✎ Trabalho com documentos (Projeto Político-pedagógico do Curso de História da UFRN; lei dos 10.639, que versa sobre o ensino de História da África nas escolas públicas; cartas patrimoniais, cujas discussões tem embasado e orientado as definições do que seja patrimônio cultural desde as décadas iniciais do século XX; diretrizes curriculares da disciplina Cultura do RN; publicações [meta-narrativas, sobretudo livros e revistas] sobre a História, o patrimônio cultural e as e identidade locais [atentar para a bibliografia]).

✎ Tomaremos os materiais de análise enquanto representações, produções e apropriações na construção de identidades espaciais.

✎ A discussão periódica do andamento dos trabalhos e a apresentação da pesquisa em

eventos são partes constitutivas da pesquisa e incluídas aqui na metodologia porque entendidas como momentos de apreciação pelos nossos pares das conclusões parciais a que chegamos.

✎ Os resultados desse trabalho serão disponibilizados por meio da produção de relatórios de pesquisa, artigos e textos acadêmicos que componham uma publicação com os resultados da pesquisa, compreendidos aqui, também, como parte desse processo de avaliação e validação do trabalho acadêmico.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALLARD, Michel; LEFEVRE, André et al. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. **Cultura e tradição nordestina: ensaios da história cultural e intelectual**. 2. ed. João Pessoa: Manufatura/Fundação João Fernandes Cunha, 2000.

ANICO, Marta. A pós-modernização da cultura: património e museus na contemporaneidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 71-86, jan/jun 2005.

ANPUH. **Diretrizes curriculares dos cursos de História**. São Paulo: sda. Disponível em: < <http://www.anpuh.uepg.br/anpuh/document/dirt.htm>. > Acesso em: 10 out. 2007.

APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Iaperi Soares de. **Elementos da cultura popular**. Natal: [s.n.], 1978.

ARAÚJO, Iaperi Soares de. **Modernismo: anos 20 no Rio Grande do Norte**. Natal: [s.n.], 1978.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BELAS, Carla Arouca. **Aspectos legais do INRC: relação com legislações nacionais e acordos internacionais**. Brasília, 2004. 27 p.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BO, João Batista Lanari. **Proteção do Patrimônio na UNESCO: avanços e significados**. Brasília: UNESCO, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História. **Revista de História**, n. 23. São Paulo, 1955.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a História**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAUDEL, Fernand. **Uma lição de História de Fernand Braudel**. Châteauevallon. Jornadas Fernand Braudel. 18, 19 e 20 de outubro de 1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

BURITY, Joanildo. **Cultura e identidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

CANANI, Aline Sapiezinskas Krás Borges. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 163-175, jan/jun 2005

CANCLINI, Néstor Garcia. **Comunidades e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, José Jorge de. Metamorfoses das tradições performáticas Afro-Brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. **Série Antropologia**, UnB, n. 354. 2004

CASCUDO, Luis da Câmara. **História da cidade do Natal**. Natal: RN Econômico, 1999.

CASCUDO, Luis da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Achiamé; Natal: Fundação José Augusto, 1968. (Col. Cultura)

CASCUDO, Luis da Câmara. **Nomes da terra: Geografia, História e Toponímia do Rio Grande do Norte**. Natal: Fundação José Augusto, 1968. (Col. Cultura)

CASCUDO, Luis da Câmara. **O livro das velhas figuras**. Pesquisas e lembranças na história do Rio Grande do Norte. v. 1. Natal: Edições do IHGRN/Fundação José Augusto, 1973.

CASTRO, Nei Leandro de (coord). **Terra potiguar**. Uma viagem pela beleza e pela cultura do Rio Grande do Norte. Barcelona: Bustamante Editores, 1999.

CASTRO, S. R. **O Estado na preservação de bens culturais**. São Paulo: Renovar, 1991.

CAVALCANTI, Lauro. **Modernistas na Repartição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edufrj/Minc/IPHAN, 2000.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Cultura popular e sensibilidade romântica: as danças dramáticas de Mário de Andrade**. RBCS v. 19. n. 54, fevereiro/2004. p. 57-79.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Rio Grande do Sul, 1990.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/Editora Unesp, 2001.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2000.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. A Coleção Museu de Magia Negra do Rio de Janeiro: o primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó/RN, v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 415-46. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

COSTA, Carlos Alberto Santos. Os velhos e os novos patrimônios: acerca do processo de remodelação da Praça da Sé de Salvador-BA e os patrimônios arqueológico, arquitetônico e social. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó (RN), v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 363-94. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. **Revista de Pedagogia**, X. São Paulo, USP, 1959

COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. In: **Revista de Pedagogia**, XIII, São Paulo, USP, 1963.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de História**, XXIX. São Paulo: USP, 1957.

COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, ano 6, v. 6, 11/12, 1960.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Base jurídica para a proteção dos conhecimentos tradicionais. **Revista CPC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 80-95, maio/out. 2006.

DANTAS, Maria da Paz Medeiros. Desvendando o saber popular: histórias e credences contadas pelos carnaubenses. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó/RN, v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 297-316. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

DANTAS, Maria Isabel. Do monte à rua: os festejos à Santa Vitória. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó/RN, v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 317-62. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contra-ponto, 1997.

DELGADO, Andréa Ferreira. Goiás: a invenção da cidade “patrimônio da humanidade”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 113-143, jan/jun 2005.

DENNING, Michael. **A cultura na era dos três mundos**. São Paulo: Fracis, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DOSSE, François. **A História**. Bauru, EDUSC, 2004.

\_\_\_\_\_. **História e ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2004.

DUBY, Georges. **A História continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; EDUFRRJ, 1993.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, Jonh L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FALCON, F. **História Cultural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERRO, Marc. **A História vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ/MINC/IPHAN, 1997.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: Manual de Aplicação. Brasília: IPHAN/MINC/DID, 2000. p. 119-133.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. História oral de vida. Campinas/SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Loyola, 2005.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**. Como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: 34, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos Gonçalves. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005.

GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar**. Natal: Prefeitura Municipal/FUNCART, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IPHAN. **Coletânea de leis sobre preservação do patrimônio**. Rio de Janeiro: MINC/IPHAN-Edições do patrimônio, 2006.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências culturais: Manual de aplicação**. Brasília: IPHAN/MINC/DID, 2000.

IPHAN. **O registro do patrimônio imaterial: Dossiê final de atividades da Comissão e do Grupo de trabalho Patrimônio Imaterial**. Brasília, 200.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **História e memória**. 1. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George et al. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LEMOS, Carlos. **O que é patrimônio histórico?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de (org.). **Ritmos, sons, gostos e tons do Patrimônio Imaterial de Caraúbas dos Dantas**. Caicó: Netograf, 2005a.

MACHADO, Laís Aparecida; ATAÍDES, Heloísa Selma Fernandes Caper de. Identidade cultural e memória: objetos de construção do patrimônio histórico. **Revista de Divulgação Científica – IGPA**, Goiânia, v. 2, 1998.

MACIEL, Maria Eunice de Souza; ALVES, Caleb Faria. Apresentação do Dossiê Patrimônio Imaterial. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 9-12, jan/jun 2005. p. 9-12.

MACIEL, Maria Eunice. Patrimônio, tradição e tradicionalismo: o caso do gauchismo, no Rio Grande do Sul. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó/RN, v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 447-67. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

MARTINS, Clerton (org.). **Turismo, cultura e identidade**. São Paulo: Roca, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MELO, Veríssimo. **Calendário cultural e Histórico do Rio Grande do Norte**. Natal: CERN/Conselho estadual de cultura, 1976.

MICELI, Sérgio. **SPHAN: refirgério da cultura oficial**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. n. 22, 1987. p. 44-47.

MONTEIRO, Juliana; FERREIRA, Luzia Gomes; FREITAS, Joseania Miranda. As roupas de crioula no século XIX e o traje de beca na contemporaneidade: símbolos de identidade e memória. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó/RN, v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 395-414. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 1994.

MÜHLHAUS, Carla. **Para além da pedra e cal**. Nossa História, nov. 2004. p. 63.

NEDEL, Letícia Borges Nedel. Breviário de um museu mutante. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 87-112, jan/jun 2005.

OLIVEIRA, Ana Gita de. **Salvaguarda do patrimônio cultural: bases para constituição de direitos**. 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso**. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da Terra, 2000.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEIXOTO, Paulo. “Porto feliz”: patrimônio em segurança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 145-161, jan/jun 2005.

PROENÇA, M. C. **Ensinar, aprender História, questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 1. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Deise Simões Rodrigues; SILVA, Fabiano Gomes da; FORTES, Flávia Fonseca; SEGATO, Maurício Curi; PEREIRA, Carlos Alberto. Escola de Cantaria de Ouro Preto: Pesquisa, Oficina e Preservação Patrimonial. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

RODRIGUES, Marly. **Imagens do passado**: a instituição do patrimônio em São Paulo (1969-1987). São Paulo: EDUNESP; Imprensa Oficial do Estado; Condephaat; FAPESP, 2000.

SANT'ANNA, Márcia. **Relatório Final das Atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**. O Registro do Patrimônio Imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília, 2000.

SCHELLING, Viviane. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas, SP: Ed. Da Ubicamp, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHWXTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1997.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. **O direito à memória**: Patrimônio Histórico e cidadania. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico, 1992.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da Silveira; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: entre a “a alma nas coisas” e a coisificação do objeto. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 37-50, jan/jun 2005.

SIMÃO, Lucieni. Certificando culturas: inventário e registro do patrimônio imaterial. **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó/RN, v. 7. n. 18, out./nov. 2005. p. 9-29. Bimestral. ISSN 1518-339. Disponível em: < <http://www.seol.com.br/mneme> >.

TAMASO, Izabela. **A expansão do patrimônio**: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios... Série Antropologia – UnB, n. 390. 2006.

TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho; GUSMÃO, Rita (orgs.). **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília: ICS/UnB, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TINHORÃO, José Ramos. **Cultura popular**. São Paulo: 34, 2001.

VAINFAS, Ronaldo; Ciro Flamarion (orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história:** micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VANNCCHI, Aldo. **Cultura brasileira:** o que é, como se faz? São Paulo. Edições Loyola, 1999.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória:** um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas: Papirus, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YATES, Frances. **A arte da memória.** 1. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum – Revista de História.** n. 6/7. jan. dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

## **BENEFÍCIOS AOS DISCENTES**

- ✓ Formação coerente com um curso de graduação, ou seja, de iniciação científica;
- ✓ Formação especializada de um ofício: do profissional de História nas suas dimensões de ensino e pesquisa, tendo esta última como base para formação – embora não exclusiva – da primeira, a partir dos referenciais da área de conhecimento;
- ✓ Formação especializada, mas plural e abrangente, que proporcione acesso ao conhecimento ampliado de teorias, metodologias;
- ✓ Estudo aprofundado dos temas pesquisados, tendo como princípio a interligação desses espaços (ensino, patrimônio, memória) na construção de identidades;
- ✓ Formação de quadros para a pesquisa no que concerne às reflexões relativas à formação do profissional de História para muito além da dicotomia ensino-pesquisa que tem entravado o avanço das discussões nessa área.
- ✓ Construção de conhecimentos ligados a área de concentração do Programa de Pós-graduação em História (História e Espaços) contribuindo, dessa formação, na formação de quadros de pesquisa.

## **RETORNO AOS CURSOS E DOCENTES**

- ✓ Produção de conhecimento sobre a construção de identidades e sobre a relação mutuamente influenciadora entre os processos históricos e a produção de conhecimento sobre

esses processos na definição das identidades;

✓ Produção de conhecimento sobre o ofício do profissional de História nas suas dimensões de ensino e pesquisa que podem reverter em ações concretas no Curso de graduação e Pós-graduação tanto em práticas docentes inovadoras quanto em produção de artigos, relatórios, fontes e material bibliográfico de uma forma geral. Estas iniciativas assumem importância destacada depois que o Curso de Graduação em História implantou uma nova reforma curricular em 2004 (estando em processo de avaliação, depois de formada a primeira turma com o novo Projeto Político-Pedagógico) e que o Programa de Pós-graduação em História foi instalado em 2004, tendo iniciado o curso em 2005 e que está em fase de consolidação da sua proposta; haja vista que potencializará a atuação do docente como agente formador de quadros para pesquisas nas áreas abrangidas por este projeto;

✓ Produção de conhecimento no que diz respeito a articulação de pesquisas históricas com teorias e metodologias de outras áreas de conhecimento que se relaciona a pesquisa como história oral, por exemplo.

✓ Estudo aprofundado tomando como princípio a interligação desses espaços (identidades, ensino, patrimônio, memória) para a produção de conhecimento histórico.

---

## Notas

<sup>1</sup> Livros de Termos de Vereação do Senado da Câmara de Natal (séc. XVII-XIX): Catálogo para pesquisa histórica (colaboradora); Preservação e Organização do Acervo Documental do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (coordenadora); Ensino de história na educação básica: mídia, memória e memorização (coordenadora); Avaliação do livro didático de História de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (colaboradora); Livros didáticos de História: imagens e representações (coordenadora).

<sup>2</sup> Nesse projeto, práticas de espaço, estão sendo compreendidas como explicitado em CERTEAU, 1994.

<sup>3</sup> Essa proposta se baseia em: FERRO (1989).

<sup>4</sup> Sem, contudo, demarcar uma visão exclusiva de corrente teórico-metodológica, podendo trabalhar, a partir dos diferentes modelos daquilo que se pode chamar de “A Nova História Cultural”, como está exemplificado em HUNT, 1995. Além de privilegiar um diálogo com as diversas disciplinas afins.

<sup>5</sup> Essa afirmação é comum nos documentos da Associação Nacional de História (doravante referenciada como ANPUH) e corrente também entre os profissionais de História, embora considere que carece de uma publicação onde seja historiada, sistematizada e, aprofundada essa assertiva que envolve toda uma concepção de profissional, de escrita da história e de educação histórica que se deseja. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História (que foram feitas pela ANPUH e incorporadas pelo Ministério da Educação na sua quase integralidade), lê-se: “o princípio da formação integral do historiador, entendendo que a articulação do eixo ensino-pesquisa-extensão é fundamental neste processo, o que, por sua vez, incide diretamente na necessária indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado. Esta proposta tem como pressuposto a idéia de que o historiador deve ser um profissional que atua integralmente no seu campo de especialidade – o ensino, a pesquisa e outras atividades que incidem diretamente neste campo -, atendendo também, através da autonomia na organização curricular, às diversidades regionais existentes no Brasil. Desse modo, a pesquisa (no sentido amplo do termo) deve ser considerado como o fundamento de qualquer atividade

---

profissional do historiador: a docência nos três níveis de ensino, a qualificação profissional através da pós-graduação, a atuação em conselhos patrimoniais, nos arquivos, etc.” (ANPUH, 2004).

<sup>6</sup> Vemos essa idéia em BLOCH, 2001, CARR, 1982 e GADDIS, 2003 e aqui estamos nos referindo às discussões sistematizadas por este último.

<sup>7</sup> Em relação aos arquivos, há uma imagem romantizada, já evidenciada por BACELLAR, 2005. Esse equívoco, de certa forma, tem sido “incentivado” por estudos inovadores – que não tinham essa intenção - mas que, pelo sucesso e reconhecimento que ganharam e pela novidade, não da fonte mas do conteúdo, cria expectativa em jovens pesquisadores de estarem em busca de algo tão surpreendente quanto, para só assim, segundo essa crença, executar um bom trabalho.

<sup>8</sup> A título de exemplos: o Arquivo Edgard Leuenroth, criado na UNICAMP por pesquisadores ligados à história social do trabalho, ver <http://www.ifch.unicamp.br/ael/>; na UFRN, a proposta diferenciada e efetivação do Núcleo Temático da Seca – NUT-SECA, ver <http://www.nutseca.ufrn.br/>.

<sup>9</sup> NORA, 1997.

<sup>10</sup> Essa proposta se baseia na adição das idéias de dois autores absolutamente fundamentais para esse debate: FERRO (1989), no que diz respeito aos silêncios da História e BENJAMIN (1994) no que concerne as idéias sobre a necessidade de “história a contrapelo”.

## Sujeitos da história, sobrevivências da memória

Almir Félix Batista de Oliveira\*

### Resumo

O presente artigo busca levantar algumas questões verificadas a partir da relação entre a história e a memória em fins do século XX e início do século XXI. Constitui-se em tentativa de compreender por que pessoas têm uma preocupação e uma compreensão da necessidade de organizar e preservar suas memórias, de transmiti-las e de também lutar contra o esquecimento, possibilita-nos entender, principalmente após memória e história terem se distanciado tanto e pelo fato de a primeira ter se transformado em objeto da história, a necessidade de uma proposta que problematize o porquê, apesar dessa separação, "homens-memória" continuam existindo, ou seja, por que a necessidade de uma nova aliança entre a memória e a história, mesmo que a primeira não seja mais a vivência, a tradição, mas uma submissão ao modelo, à sistemática da história.

**Palavras-chave:** História; memória; homens-memória.

### Abstract

This article seeks to raise some issues that occur from the relationship between history and memory in the late twentieth and early twenty-first century. It constitutes an attempt to understand why people have a concern and an understanding of the need to organize and preserve your memories, send them and also to fight against forgetting, enables us to understand, especially after memory and history, they have distanced themselves so much and because the first have become an object of history, the need for a proposal that questions why, despite this separation, "men-memory" remain, namely, why the need for a new alliance between the memory and history, even if the first is no longer the experience, the tradition, but a submission to the model, the scheme of history.

**Keywords:** History, memory, men-memory.

Em fins da primeira década do século XXI, parece que nós vivenciamos a fábula imaginada por Michael Ende no seu livro *A História sem fim*, cujo personagem principal – *Bastian* – visita uma cidade na qual seus moradores não são capazes de contar histórias, porque perderam a memória e, portanto, não têm idéia do que lhes aconteceu no passado. Somos incapazes de contar histórias, contudo, estamos vivendo um *boom* de memória que, por sua vez, paradoxalmente, não nos torna bons narradores. Apesar de inflacionados de memória como os personagens da fábula, não sabemos de contar histórias.

Em contraponto às chamadas *sínteses históricas* ou *metanarrativas*, multiplicaram-se as formas do contar, e neste sentido, acontecimentos como o Festival – A Arte de Contar Histórias ou o Encontro Nordestino de Contadores de História transformaram-

---

\* Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco.

se em fatos inusitados e, no mínimo, curiosos, se ainda tivermos em mente uma perspectiva de um projeto de modernidade, iniciado em fins do século XVIII (para não retornarmos a, pelo menos, dois séculos anteriores) e no início do século XIX, que criou/elevou o papel/profissão do historiador como senhor do passado e da memória.

Nessa proliferação de memórias e na tentativa de compreender essa relação estabelecida pelas novas maneiras de se escrever a história, surgiu-nos a preocupação de entender por que determinados atores sociais, seja de forma individual ou coletiva, que não têm nenhuma relação com a profissão de historiador, propõem-se a organizar memórias e enquadrá-las/preservá-las dentro de uma perspectiva de memória/história a partir modelo institucionalizado pela historiografia.

Por que em fins do século XX, século em que a história realmente se institucionalizou enquanto disciplina e forma de ler/construir o passado e, no descortinar de um novo século de um novo milênio, observamos a necessidade de retomada da presença dos chamados “homens-memória”, prática verificada principalmente em sociedades ágrafas ou anteriores ao já mencionado projeto de modernização?

Localizados espacial e temporalmente no período em que o culto ao efêmero e ao transitório chega ao seu ápice, em que é imposto a todos viver o aqui e o agora, o momentâneo, estes “homens-memória” poderão representar, a partir de seus relatos, de suas memórias e da escrita de histórias, o resgate daquilo que a chamada história oficial não se ocupou, não soube o que fazer, não quis guardar, afinal, como nos lembra Walter Benjamin, em seu famoso texto – Sobre o conceito da história – *“articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”*. (BENJAMIN, 1994, p. 224)

As últimas décadas do século XX e o princípio deste presenciaram um debate a respeito de um tema e de uma temática não tão novos assim, porém com uma dimensão inimaginável. O tema: a memória; a temática: como essa se relaciona com a história. Produziram-se textos nas mais variadas línguas e oriundos das mais variadas nacionalidades. Debate que continua muito presente, e, para confirmarmos isso, basta que observemos a quantidade de material publicado nos últimos dez anos sobre o tema, que, inclusive, ganhou novos espaços ou até mesmo produziu novos espaços, novos lugares. Espaços, como o encontrado no instante em que se fala do patrimônio e da sua produção, para ficarmos em um só exemplo quando falamos dos já conhecidos *lugares de memória*<sup>1</sup>.

Acontecimentos gestados principalmente nas décadas de 60 e 70 do século XX e que alteraram as produções históricas a partir da década de 80. Entre esses acontecimentos,

podemos enumerar alguns de fundamental importância, tais como: o surgimento de novas bases teóricas a ancorar a pesquisa histórica, e aqui faço referência, primeiramente, à chamada *nouvelle histoire* francesa e, em consequência, o deslocamento da chamada História Social para a História Cultural; a própria ampliação do conceito de cultura, iniciado com os processos de descolonização pós-guerra e que suscitaram a necessidade de reescrita das histórias desses povos não mais numa perspectiva centrada no *eurocentrismo*, levando isso à ampliação, principalmente, do conceito de fonte histórica e da definição de novas temporalidades, o que colocou em xeque a concepção de verdade absoluta e do privilégio, anteriormente garantido ao documento escrito; como consequência disso e em consonância com isso, a utilização e apropriação dos métodos da etnometodologia (FONTANA, 1998, p. 10), são algumas das inúmeras mudanças observadas e que, ao longo desse período, alteraram o campo e a forma de ação dos historiadores.

Esses acontecimentos proporcionaram mudanças na historiografia, na forma de se escrever a história. Ocorreram redefinições de espaços e de fronteiras, e esse movimento proporcionou cooperação entre as várias disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. Novos problemas, novas abordagens e novos objetos foram propostos, conclamando, exigindo a ampliação dos velhos ou construção novos conceitos para dar resposta a esses novos questionamentos.

O historiador, anteriormente em papel de destaque e ungido pela sociedade como o responsável pelo contar da história, viu esse seu mundo ser tomado de assalto por outros profissionais das ciências humanas e sociais, como também o multiplicar das necessidades do falar, do lembrar, do contar, numa pluralização das memórias contidas, caladas, silenciadas, reprimidas, esquecidas. Viu, ainda, a necessidade de mudanças em suas práticas, de abrir-se a essas novas possibilidades e refazer a sua forma de produzir história.

Esse retomar da memória ou das várias memórias possibilita-nos o discutir de novas temporalidades de, paralelamente, como nos dizia Benjamin, podemos ver o encontro do passado, do presente e da construção do futuro em um mesmo tempo, e não em uma seqüência contínua de acontecimentos encadeados e sucessivos. Possibilita-nos discutir as várias identidades e suas construções, a construção de novos sujeitos históricos e de novas percepções de mundo e de vida cotidiana. Possibilita-nos, enfim, fazer história.

Os desafios colocados ao historiador em fins do século passado e o início deste, em relação à construção de suas narrativas e perspectiva de escrita da história, devem ser encarados muito mais como oportunidades do que obstáculos a serem vencidos. Afinal, como nos lembra bem Benjamin, “*o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é*

*privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de encer*”. (BENJAMIN, 1994, p. 224-225)

Neste sentido e observando a perspectiva de utilização dos relatos de memória, que tem se constituído em mais uma fonte, é necessário ao historiador compreender essas vozes, essas falas, não só como confirmação ou contraponto em relação às chamadas histórias oficiais, mas também uma busca pela não homogeneização, pela diferença, pelo direito à fala, pela construção de uma contra-história desafiadora das falsas generalizações de um tipo de história, que se quer única e “verdadeira”.

Em seu texto *Memória e Identidade Social*, Michael Pollak nos demonstra, a partir de seus trabalhos de História Oral, com judeus, sobreviventes de campos de concentração nazistas, que uma das principais características da memória é esta ser um **elemento constituinte do sentido de identidade** e, neste sentido, definir uma imagem e uma ação, a imagem que tem para si, quem tem de si e para os outros. Isso define, de maneira superficial, porém eficaz, um sentido de identidade, um sentido de continuidade e unidade. Algo que faz com que passemos a nos sentir parte integrante de um determinado grupo social e, portanto, possamos inscrever as nossas memórias individuais nas chamadas memórias coletivas, sendo capazes de continuar a nos movimentar nos escorregadios ou movediços caminhos do devir histórico.

Mostra-nos também, a partir deste texto e do texto *Memória, Esquecimento e Silêncio*, mesmo para aqueles que têm a necessidade, a vontade de falar, organizar, articular um discurso sobre si próprio e sobre outros, o quanto é difícil discorrer sobre lembranças, sobre memórias subterrâneas, escondidas, guardadas, silenciadas por determinados grupos durante longos períodos:

[...] é reconhecer que contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si. (POLLAK: 1992, p. 12)

Nessa perspectiva, dar voz, ouvir, desenvolver sensibilidades, buscar novos atores, ver novos espaços, seguir novos caminhos, ouvir outras vozes, não em busca de uma verdade, conceituada a partir de um ideal de absoluto, numa perspectiva que Benjamin já alertava de uma suposta cientificidade que serve a uma finalidade obscura, ou encoberta, que objetiva estabelecer uma verdade do passado, é que acreditamos serem necessários estudos,

trabalhos acadêmicos que possam tematizar a discussão sobre a memória, fazendo com que possamos nos perguntar por que algumas pessoas sem relação institucional ou profissional com a história têm uma preocupação e uma compreensão da necessidade de organizar e preservar suas memórias? Por que algumas pessoas têm a necessidade de fixar suas memórias em memórias ditas “oficiais”? Por que algumas pessoas têm a necessidade de organizar suas memórias em um período de tempo inscrito em sua juventude? Ou, ainda, por que algumas pessoas têm a necessidade de, a partir de suas memórias, elaborarem histórias, narrando-as posteriormente?

Seria a necessidade de incluir suas marcas pessoais ou até mesmo suas marcas familiares em narrativas mais amplas? Seria a possibilidade de ligação entre o velho e o novo na tentativa/busca de transmissão/intercambiação de experiências não tão presentes em nossa sociedade e já assinalada por Benjamin no início do século passado? Seria a tentativa de, através dessa transmissão/intercambiação de experiências, uma possibilidade de fugir ao efêmero, ao passageiro, na luta contra o consumo *fast-food* das relações humanas e sociais?

Importa-nos tomar, como exemplo, depoentes, do tipo de José Dias Belo, 82 anos, funcionário público aposentado, ex-agricultor, ex-pedreiro, que migrou do interior da Paraíba, especificamente da cidade de Pirpirituba para a capital João Pessoa, em 1956. Este presenciou o crescimento da cidade de João Pessoa, a sua modernização, o início de funcionamento da Faculdade de Medicina e sua federalização, entre outros fatos ocorridos, e, apesar do baixo nível de escolaridade, organizou exemplarmente memórias desses acontecimentos vividos e fixou-os em datas/momentos importantes.

Como afirmado anteriormente, esses “homens-memória” são os sujeitos-objeto desta análise, são problematizados porque destoam do que é concebido nessa sociedade globalizada como o predominante, mas são também as fontes do seu estudo.

Um outro exemplo são os trabalhos produzidos e a importância dos acervos documentais e fotográficos constituídos por alguns indivíduos na tentativa de construir/preservarem uma memória de si e de um determinado grupo social e de escrever um determinado tipo de história.

Tomemos como exemplo o Dr. Humberto Nóbrega (1912-1988), médico, ex-reitor da Universidade Federal da Paraíba, fundador da Faculdade de Medicina, escritor, autor do livro *Uma História da Faculdade de Medicina* e responsável por uma coleção de aproximadamente 12000 fotografias (com temáticas bastante diversificadas), inclusive, da cidade de João Pessoa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos do caráter legitimador que tem a memória nos processos de disputas e de construção do passado. Estudos que tematizem sua relação com a história construída e, conseqüentemente, a sua utilização por parte desta, já seriam, por si só, de extrema importância e justificável nos debates atuais realizados pela sociedade.

Como nos afirma Le Goff:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1996, p.426)

Ou ainda Marc Ferro:

[...] hoje mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente; em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude. (FERRO, 1989, p. 1)

Esse papel desempenhado pela memória, bem como a possibilidade de garantir identidade aos grupos pertencentes à sociedade, tem sido por demais explorado ao longo do século XX e de forma mais acentuada ainda no final daquele e início deste século. O controle/conhecimento do passado é, por excelência, o controle do presente. O passado dignifica. O passado instala uma aura sobre o presente, garantindo o sentido de continuidade. Temos aí, inclusive, a legitimação do presente pelo passado na busca pela hegemonia do presente.

Porém, para além do debate sobre a utilização da memória como legitimadora e de apenas o papel denunciador desses estudos (bastantes legítimos, por sinal), acreditamos ser possível, como afirmava Benjamin, irmos além disso e, efetivamente, colocarmos em pauta uma nova forma de encararmos a relação existente entre o passado, o presente e a construção do futuro.

Ao possibilitarmos que novas vozes sejam ouvidas, que pessoas se disponham a falar de si e instalem suas memórias na coletividade, estaremos não só denunciando as disputas de memória e, nesse sentido, o esquecimento provocado pelas disputas de poder e de processos de homogeneização. Lutar contra o esquecimento, eis uma tarefa que se anuncia para o historiador desde Heródoto, não somente o esquecimento dos grandes feitos entre

gregos e bárbaros, ou que aqui nos pareça que somos capazes de tudo lembrar e guardar, como agia a personagem do romance de Jorge Luis Borges, “*Funes, o memorioso*”, que, por se lembrar de tudo, terminou por perder o sentido da vida.

Dar voz e compreender por que pessoas como José Dias Belo que, apesar do baixo nível de escolaridade, têm uma preocupação e uma compreensão da necessidade de organizar e preservar suas memórias, de transmiti-las e de também lutar contra o esquecimento, possibilita-nos entender, principalmente após memória e história terem se distanciado tanto e pelo fato de a primeira ter se transformado em objeto da história, a necessidade de uma proposta que problematize o porquê, apesar dessa separação, "homens-memória" continuam existindo, ou seja, por que a necessidade de uma nova aliança entre a memória e a história, mesmo que a primeira não seja mais a vivência, a tradição, mas uma submissão ao modelo, à sistemática da história.

## NOTA

<sup>1</sup>*Lugares de memória* foi uma expressão cunhada por Pierre Nora quando da apresentação da obra, hoje clássica, por ele dirigida, *Les Lieux de Mémoire*, que pode ser concebido com um ponto em torno do qual se cristaliza uma parte da memória nacional, um tipo ideal, incluindo-se aí os patrimônios históricos, arquitetônicos, artísticos, etc.

## BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**:\_e um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narrativa em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

NORA, Pierre (Direção). **Les Lieux de Mémoire**. La République, La Nation, Les France. 03 Vol. Paris: Gallimard, 1997.

POLLACK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**. V. 02, n. 03. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. V. 05, n. 10. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

## A Contribuição do Arquivo da Semurb Para a História De Natal

Felipe Tavares de Araújo\* (UFRN)

### Resumo

Desde que foi iniciado o trabalho de digitalização das cartas de aforamento do arquivo da Secretaria Especial de Meio Ambiente e Urbanismo pelo projeto "Criando acessibilidade para as informações" percebeu-se que o referido arquivo apresentava grande potencial para pesquisa sobre a Cidade do Natal. Assim, procurando seguir a linha da História Urbana, visa-se a construção de um trabalho que buscará as idéias, discursos, o contexto sócio-cultural e econômico que justifiquem os números que serão encontrados em quadros (tabelas) a serem confeccionados a partir das cartas de aforamento. Esse é o ponto de partida, mas serão feitos cruzamentos com as informações de outras fontes (jornais, fotografias) para encontrar falas sobre as diversas regiões da cidade – bairros cujas fronteiras não são estanques e entre os quais há uma inter-relação- e sobre os processos de valorização e desvalorização de terrenos; daí pode-se depreender a relação da população com suas instituições e com o espaço onde habitam, compreendendo-se os conflitos e disputas que têm a cidade como palco influenciador e influenciado. Será buscado o diálogo com as disciplinas necessárias ao melhor esclarecimento possível das questões que surgirem, como com a medicina, a geografia, a antropologia, a arquitetura, a filosofia.

**Palavras-Chave:** História Urbana; Arquivo; Cartas de aforamento.

### Abstract

Since the digitalization work of the charter letters of the "Secretaria Especial de Meio Ambiente e Urbanismo" was started by the project "Criando acessibilidade para as informações" it was noted that this file had a great power for the research about the city of Natal. This way, trying to follow the line of Urban History we aim the production of a work that will search the ideas, addresses, the socio-cultural context that justify the numbers that will be found on the tables to be prepared from the charter letters. This is the starting point, but information from other sources (newspapers, photos) will be crossed to find talks about the distinct regions of the city – areas of the city where the boundaries are not steady and where there's an inter-relationship – and about valorization and losing the value of the lands; and this way realize the relation of the population and institutions with the space they are located, understanding the conflicts and disputes that have the city as influencing and influenced location. It will be searched the dialog with the courses necessary to the better possible understanding of the appearing questions, as the medicine, geography, the anthropology, the architecture, the philosophy.

**Key- words:** Urban History; Archives; Charter Letters.

## INTRODUÇÃO

A cidade é um lugar de vida coletiva, de diversidade, de possibilidade de ascensão social. É um espaço de trocas, de mercadorias, de consumo. A cidade é também um palco de conflitos, de segregação de classes, de espaços, e onde, ao contrário do que ocorria na Idade Média, separa-se o trabalho da moradia. Não bastasse isso:

---

\* Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Bolsista do Projeto de Extensão intitulado: Criando Acessibilidade Para as Informações: Banco de Dados e Digitalização do Acervo do Setor Fundiário da SEMURB.

As cidades são (...) uma experiência visual. Traçado de ruas, essas vias de circulação ladeadas de construções, os vazios das praças, cercadas por igrejas e edifícios públicos, o movimento de pessoas e a agitação das atividades concentradas num mesmo espaço. E mais, um lugar saturado de significações acumuladas através do tempo, uma produção social sempre referida a alguma de suas formas de inserção topográfica ou particularidades arquitetônicas. (BRESCIANNI, 2003, p. 1)

História Urbana significa, portanto, compreender historicamente o processo de formação das cidades sob os mais variados vieses (político, econômico, social, cultural) e admitindo uma pluralidade de temas, como Fustel de Coulanges (1830-1889) elegeu a origem da propriedade privada; Max Weber, em *Conceitos e Categorias de Cidade* procurou estabelecer relações entre a origem da cidade e suas funções econômicas; Henri Pirenne, em *As cidades da Idade Média* admitiu que o fenômeno urbano é uma aglomeração humana com personalidade jurídica que vive do comércio e da indústria e, assim, defendeu o seu declínio.

Contudo, as novas abordagens vêm caminhando principalmente em três direções: “[...] as funções da cidade e seu vínculo com o fomento da urbanização; os efeitos da vida urbana sobre os ciclos vitais dos indivíduos, sobre o trabalho e na família; as mudanças espaciais e ecológicas na cidade, provocadas pelo desenvolvimento econômico e social.” (RAMINELLI, 1997. p. 189)

Dentro dessas perspectivas, o pesquisador pode selecionar diversos temas para lançar-se ao exame, tais como festividades, religiosidades, trabalho, habitação, sociabilidades, espaço público, dentre outros, que ocorram no espaço urbano. A escolha do tema está ligada à subjetividade do, no caso, historiador e ao grupo, ou grupos, ao qual ele pertence. É necessário falar em escolha, pois, ao contrário do que defendiam os metódicos, o passado em sua integralidade não pode ser resgatado pelas fontes. Isso ocorre porque estas não falam sobre todos os fatos, uma vez que são constituídas por indivíduos que necessitavam defender interesses particulares ou coletivos e, então, privilegiavam o que iriam registrar ou mesmo de que maneira iriam registrar. É nesse enquadramento que estão os conflitos entre memória e esquecimento que estão sendo encontrados nesse processo de confecção do presente estudo.

Além dessas problemáticas envolvendo as fontes, encontramos também a produção de significados de alguns documentos de acordo com a mudança de contexto histórico, como o caso da própria carta de Pero Vaz de Caminha. Anteriormente à tentativa de construção de uma identidade nacional no Brasil independente, a carta era um documento esquecido e havia ficado guardado na Torre do Tomo em Portugal até 1773 sem sequer haver uma cópia dela, correndo o risco de deteriorar-se e perder-se. Hoje, tal documento é exposto em condições

esplendidas de acondicionamento e exposição – “guardas, luzes baixas, música de fundo e fila organizada de observadores.” (KARNAL; TATSCH, 2004. p. 43) Qual a importância disso? Percebermos que apesar das fontes terem sido produzidas para cumprir determinados objetivos, seus sentidos podem mudar e ir além do que o seu produtor esperava. Será que Caminha contava com a possibilidade de que seus escritos passassem a ser considerados como a certidão de nascimento do Brasil? Isso nos inibe de pensar que todos os documentos cumprem apenas suas funções inicialmente pensadas e nos livra de uma história maniqueísta e de teorias da conspiração extremamente bem articuladas que conseguiram cumprir tudo o que foi premeditado.

Assim, percebemos que as fontes, em sua constituição, foi um caminho de escolhas e de acasos. Logo, pomo-nos diante da seguinte questão: se a História Urbana oferece tantos vieses e os documentos são representações, qual será o tema privilegiado pelo presente trabalho e como será feito o diálogo com os vestígios do passado?

## **RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E PROJETO**

As observações que motivaram a elaboração desta pesquisa, em seus primeiros contatos, estão ligadas à participação no projeto “Criando acessibilidade para as informações: banco de dados e digitalização do acervo do Setor Fundiário da SEMURB”, desenvolvido em sistema de parceria com a UFRN desde a segunda metade de 2005. Seu início deu-se quando o Prof. Ms. Francisco Carlos Oliveira de Souza procurou a Chefia do Departamento de História “com objetivo de restaurar a documentação do Setor Fundiário da referida secretaria” (ARAÚJO; LINHARES, 2008. p. 3), ligada ao município. Esse arquivo constitui-se de plantas de loteamento, cartas de aforamento, microfilmes das cartas e cadastros imobiliários. Tal acervo ainda encontra-se em sua primeira idade arquivística segundo a perspectiva de que essa fase:

[...] corresponde à produção do documento, sua tramitação, a finalização de seu objetivo, conforme o caso, e a sua primeira guarda. O conteúdo desse documento, o chamado valor primário, coincide com as razões de sua criação. Os documentos, nessa idade, estão nos arquivos administrativos, correntes ou de gestão. A informação contida é de valor primário, isto é, vigente, em uso, e o documento valerá pela razão estrita de seu conteúdo. As funções ou tarefas arquivísticas dessa fase são apoio à produção e à tramitação, a classificação, o servir à consulta administrativa (que é freqüente), a primeira guarda, a conexão do documento com seus prazos de destinação, estabelecidas pelas tabelas de temporalidade. (BELLOTO, 2002. p. 26)

O projeto passou pelas fases de

[...] organização interna dos livros contendo cartas de aforamento; higienização do acervo; conferência, catalogação e organização em ordem alfabética das plantas de loteamento e ordenação dos microfimes, além de elaborar estratégias de atuação que possibilitassem a adoção de uma política de arquivos na instituição. (ARAÚJO; LINHARES, 2008. p. 3)

Contudo, como o arquivo é corrente, ou seja, por questões de atendimento ao público, a documentação é requisitada diariamente, havia o perigo de desgaste do suporte papel que constitui as cartas de aforamento. Paralelamente, o curso de História da UFRN, percebendo o potencial daquele material para pesquisa que produziria conhecimentos que retornariam à sociedade de forma útil e percebendo os gastos que ocorreriam com a até então pretensa restauração, decidiu, juntamente à SEMURB, que o acervo referente exclusivamente às cartas seria digitalizado pelo NEHAD - Núcleo de Estudos Históricos, Arqueológicos e de Documentação. Essa transformação do material em digital, essa modificação do suporte facilitou em muito o presente trabalho por proporcionar o acesso às informações do governo pelos cidadãos, enquadrando o projeto no principal objetivo da arquivística, que é:

[...] dar acesso à informação. Não à informação em geral, mas à informação arquivística, de cunho jurídico e/ou administrativo, que é indispensável ao processo decisório e para o funcionamento das atividades governamentais ou empresas privadas e pessoas físicas, assim como a que atua como testemunha dos direitos dos cidadãos, até esta mesma informação, quando utilizada pelos historiadores para a crítica e explicação das sociedades passadas e que, inclusive, independentemente destes usos, permanece como componente de um corpus informacional que permita a transmissão cultural de geração a geração. (BELLOTO, 2002. p. 6)

Isso nos leva a pensar que essa iniciativa de disponibilização das informações inspirará outras pesquisas que venham a ser realizadas no intuito de repensar a historiografia produzida sobre o estado do Rio Grande do Norte e/ou acerca da cidade do Natal.

## **INQUIETAÇÕES, REFLEXÕES E INVESTIGAÇÃO**

Através da interação com o arquivo da Secretaria Especial de Meio Ambiente e Urbanismo que surgiram os primeiros questionamentos e, dentre eles, a inquietação sobre a fixação de grandes empresas (supermercado, indústria de ração, Banco do Brasil) e também sobre a obtenção de terrenos por um mesmo comprador na área de Tirol, Petrópolis e da atual Cidade Alta, bairros da região central da cidade do Natal que, neste trabalho, tem importância principalmente durante a década de 1970.

Outro dado interessante observado é a comercialização inferior de terrenos em relação à década de 1950, embora em 1970 seja verificada a compra por construtoras de vários lotes de terra divididos de forma regular e sistemática e, a julgar pelo número de aquisições, provavelmente essas empresas construiriam para posterior revenda, denotando especulação imobiliária naquela região. Disso, também podemos apreender que, como defende Raquel Rolnik, conforme a infra-estrutura, comércios, indústrias, banco vão sendo erigidos, as áreas valorizam-se e, diante do menor índice de comercialização de terras verificado em relação à década de 1950, apenas alguns empresários e elite poderiam manter-se naquela localidade, formulando uma especialização do espaço. A respeito da lógica apresentada, é possível dizer que:

[...] o próprio espaço urbano é uma mercadoria cujo preço é estabelecido em função de atributos físicos (tais como declividade de um terreno ou qualidade de uma construção) e locacionais (acessibilidade a centros de serviços ou negócios e/ou proximidade a áreas valorizadas da cidade). Como a valorização ou desvalorização de uma região depende dos investimentos públicos e privados naquele espaço, o investimento maciço, representado por grandes trabalhos de remodelação, altera substancialmente o mercado imobiliário. Assim, grandes obras públicas funcionam como territórios reconquistados ou frentes pioneiras para o capital imobiliário. (ROLNIK, 2004)

Sobre as empreiteiras e seus interesses em determinadas localidades:

Ainda do ponto de vista econômico, as grandes obras, assim como a construção da infra-estrutura pública, representam uma oportunidade importante para o capital aplicado da área da construção, na medida em que abrem frentes de investimento para as empresas do setor. É por isso que os interesses das empreiteiras e do capital imobiliário são preços importantes no jogo de poder urbano na cidade do capital. (ROLNIK, 2004)

A região de Tirol, Petrópolis e Cidade Alta valorizam-se devido à fixação de empresas de serviços e chegada de indústrias e junto, mesclado a essa dinâmica chegam também as construtoras.

Assim, percebendo essas dinâmicas fez-se preciso estender os estudos para tentar compreender o que foi observado nas cartas de aforamento no cotidiano da urbes, para assim ir além dos números, frios, e tentar enxergar que outros acontecimentos dentro da cidade ou mesmo fora dela teriam contribuído ou sido contrários à valorização daquela área da cidade, mas sempre tentando olhar para outras áreas e assim perceber a formação do espaço urbano natalense por meio da especulação imobiliária. Dessa maneira, exemplares do jornal *A REPÚBLICA* no período de 1972 vem sendo consultados. Obviamente, o interesse é expandir o número de periódicos estudados a outras datas para evitar a compartimentalização do

conhecimento, o isolamento do caso a uma data, incorrendo nos desvios do voluntarismo. Entretanto, já é possível formular algumas apreensões.

Em primeiro lugar, é necessário perceber o perfil desse meio de comunicação. Ele foi fundado em 1889 por Pedro Velho para propaganda republicana, saiu de circulação por certo tempo e voltou a ser editado em 1971 após a formulação da lei n.4027 de 15 de dezembro de 1971 sob o governo Cortez Pereira. Segundo o próprio jornal, através da voz de Djalma Marinho “A REPÚBLICA representa a palavra do governo e dos intelectuais do Estado” (A REPÚBLICA, 1972. p. 1), o que foi reforçado pelo mesmo personagem quando disse: “Divulgava sempre os homens que freqüentavam o palácio e agasalhava poetas, jornalistas experimentados e também aqueles que nele queriam ingressar.” (A REPÚBLICA, 1972. p. 1) Realmente é difícil encontrar em suas páginas notícias desligadas das instituições governamentais, mas ainda assim é possível achar dentro das estruturas falas que interessam mais diretamente a este trabalho.

Em relação a esses silêncios no que diz respeito à criminalidade, escassez de alimentos, trabalho dos populares, insatisfações com o governo ou grandes instituições privadas no jornal, podemos utilizar uma idéia de Hobsbawn:

Os historiadores, conquanto microcósmicos, devem se posicionar em favor do universalismo, não por fidelidade a um ideal ao qual muitos de nós permanecemos vinculados, mas porque essa é a condição necessária para o entendimento da história da humanidade, inclusive a de qualquer fração específica da humanidade. (HOBSBAWN, 1997. p. 292)

Nesse artigo, o professor discute a questão da identidade e chama a atenção para olharmos para os acontecimentos do mundo e construirmos relações do particular com o todo para assim compreendermos melhor e de forma não compartimentada a história que estudamos. Aqui, não nos propomos nos aprofundarmos em questões de democracia a nível mundial, perseguições políticas ou fenômenos correlatos, mas, procurando olhar para o que ocorria no Brasil, lembramos que era a época da ditadura, que os meios de comunicação, dos quais fazemos uso, sofreram censura, os indivíduos tiveram suas liberdades de expressão e escolha restringidas, o governo caracterizou-se pela tecnocracia e grandes obras públicas foram construídas Tudo isso interferiu nas práticas sócias e na relação do homem com o meio em que vivia. A ditadura, contudo, não se faz como nosso objeto, mas sim a maneira como ela ajudou a construir condições para a hierarquização dos espaços.

Também nesse ponto coloca-se outra justificativa para o estudo da Natal da década de 1970, tomando como ponto de partida a especulação imobiliária e a especialização espacial. As monografias do curso de História foram avaliadas num período de 1993 a 2005. Nesse

ínterim, até 1997 o número de produções na área é de apenas cinco e tratam de basicamente dois objetos: presença americana em Natal e ditadura- isso não significa claramente que a pretensão dos autores era enquadrarem-se nos estudos da História Urbana, mas que por algum meio a urbes aparece em seu processo de constituição. Entre 1998-1999 os temas continuam tratando da cidade de forma secundária – os temas tratados são as políticas governamentais e a cultura jovem. Apenas a partir do ano 2000 a História Urbana torna-se o foco dos trabalhos com duas produções que tratam de transformações urbanas da Ribeira e da Cidade Alta, embora a partir desta última data os recortes temporais geralmente fiquem presos ao início do século XX, caminhando nesse sentido até 2005.

Não se propõe invalidar a iniciativa de tais trabalhos, mas sim estender as perspectivas desse campo histórico que apresenta-se na historiografia natalense como algo recente e que ainda está preso – verificado pelas monografias do período de 2002 a 2005- aos estudos da modernidade, das políticas governamentais ou medidas de benefício às elites, tais como a chegada da energia elétrica ou sistemas de telefonia no começo do século XX. Nessa direção, é interessante notar duas críticas feitas por autores estudiosos de História Urbana. A primeira é a professora Maria Stella M. Brescianne (UNICAMP) quando diz que “as formas de representação da cidade foram e continuam solidárias às políticas urbanas e práticas de intervenção” (BRESCIANNE, 2003). A autora propõe um outro tipo de construção intelectual e conceitual acerca da cidade de maneira a problematizar as observações e avaliações feitas acerca da urbes, procurando questionar a solidariedade dos constructos intelectuais com as intervenções. A outra é proposta pelo professor Ronald Raminelli quando diz:

Nos últimos anos muitos trabalhos abordaram as questões mencionadas. As análises recorreram, comumente, aos estudos sobre modernidade, comparando as transformações urbanas ocorridas na Europa e Estados Unidos com as alterações ocorridas nas cidades brasileiras. No entanto, a historiografia caiu, em várias ocasiões, em uma armadilha teórica, repetindo os mesmos resultados obtidos por historiadores preocupados com outras realidades. Enfim, uma boa parte da historiografia está mais preocupada em seguir os caminhos de Benhamin e Marshall Berman do que em fazer pesquisa histórica. (RAMINELLI, 1997, p. 202)

## **ESTENDENDO AS PERSPECTIVAS**

Por meio da crítica apresentada acima, faz-se necessário estender os casos de estudo para “visualizarmos” amplamente a formação da cidade do Natal. Os dados iniciais notados, como foi dito, disseram respeito a Tirol, Petrópolis e Cidade Alta. Contudo, através da consulta ao jornal *A REPÚBLICA*, percebeu-se a constituição urbana também através de outras dinâmicas.

Na Cidade da Esperança, bairro da região oeste de Natal, o governo construiu 444 casas populares para serem entregues por volta de 1972, num período em que essa localidade possuía cerca de 1928 habitações. Em primeiro lugar, é interessante entender que o governo entregou casas em uma região de Natal habitada pelas camadas populares da cidade. Alguns motivos disso estão ligados à debilitada infra-estrutura presente na região na década de 1970, quando cerca de 442 habitações não eram atendidas pela rede de abastecimento de água. Isso tornava o bairro pouco valorizado em relação a outras áreas da cidade, mas no que diz respeito aos seus habitantes, havia naquela região a transformação da terra em mercadoria de alto custo. Isso deveu-se à construção de um vasto calçamento que valorizou terrenos do bairro, com cerca de 5400 m<sup>2</sup> e à própria diminuição das áreas vazias para a construção de casas, o que valorizava os terrenos.

Comparativamente, as duas áreas estudadas aqui, mostram maneiras diferentes de relação com o espaço. Em uma há disputa por terrenos, grandes empresas instalam-se, são organizados lotes para a venda e especulação imobiliária. Em outra o governo doa casas a uma população com dificuldades de abastecimento e que ganha seus primeiros metros de calçamento, enquanto Tirol já recebe seus primeiros semáforos para controlar o trânsito de carros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos compreender a relação existente entre a História Urbana e o projeto “Criando acessibilidade para as informações: banco de dados e digitalização do acervo do Setor Fundiário da SEMURB” como importante para a pesquisa histórica sobre a cidade do Natal e mesmo para a sociedade que desse lugar. Para isso, é importante entender também que as fontes são de primordial consulta pelos historiadores que devem estar munidos de conhecimentos teóricos acerca do tipo de material com o qual lida para assim potencializarem o seu trabalho.

## NOTAS

\* Cartas de aforamento são documentos que se apresentam sob guarda da prefeitura e registram o tamanho dos terrenos adquiridos por cidadãos das mais variadas condições econômicas no espaço entendido pela instituição como sendo da cidade do Natal. Os nomes daqueles que adquiriram a propriedade, o preço pelo qual o obtiveram (excluindo-se os casos de herança) e o bairro também estão lá presentes.

<sup>2</sup> Especulação imobiliária está sendo compreendida como em ROLNIK, Raquel. *O que é cidade?* São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos. A professora afirma que o referido fenômeno ocorre quando “alguns terrenos vazios e algumas localizações são retidas pelos proprietários, na expectativa de valorizações

futuras, que se dão através da captura do investimento em infra-estrutura, equipamentos ou grandes obras na região ou nas vizinhanças. Isto provoca a extensão cada vez maior da cidade, gerando os chamados 'vazios urbanos', terrenos de engorda, objeto de especulação.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Felipe Tavares de; LINHARES, Rossilvam da Silva. **História e acervos: conservando e socializando informações**. III ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E ÉTICA, 3, 2008, Mossoró/ RN. Anais do III Encontro Estadual de História: História e Ética. Natal/RN: EDUFRN, 2008. 1 CD-ROM.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Além de outras, disponibiliza informações sobre mudanças no padrão monetário brasileiro. Disponível em: <[www.bcb.gov.br/?CEDMOEBR](http://www.bcb.gov.br/?CEDMOEBR)>. Acesso em: 10 de jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[www.bcb.gov.br/?REFSISMON](http://www.bcb.gov.br/?REFSISMON)>. Acesso em: 10 de jun. 2009.

BRESCIANNE, Maria Stella M. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 237-258.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Arquivística: objetos, princípios e rumos**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002.

HOBBSAWN, Eric. Não basta a história de identidade. In: \_\_\_\_\_. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 281-292.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. **A memória evanescente: documento e história**. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da memória**. São Paulo: Instituto Cultural Barco Santos, 2004. p. 41-60

LE GOFF, Jaques. **Por amor às cidades**. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

RAMINELLI, Ronald. História Urbana. In: FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 1997. p. 185-202.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano: São Paulo e Pobreza (1890-1915)**. São Paulo: FAPESP, 1998.

## FONTES

A REPÚBLICA. Rio Grande do Norte: vários artigos, 1972.

SECRETARIA Especial de Meio Ambiente e Urbanismo. Arquivo do Setor Fundiário da SEMURB.

NÚCLEO de estudos históricos, arqueológicos e documentação. **Relações:** dissertações e teses de monografias. Natal:1993-2005.

## ACERVO DOCUMENTAL DA ARQUIDIOCESE DE NATAL: Um espaço da memória norte-rio-grandense.

Fabiano Marques da Costa\* (UFRN)

### Resumo

Desde o ano de 2006 vem sendo desenvolvido o projeto de “Organização do Acervo Documental da Arquidiocese de Natal”, realizado em parceria firmada entre o Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN e essa Arquidiocese. Que importância tal ação terá para a memória daquela instituição e de toda a sociedade norte-rio-grandense? Esse questionamento servirá de norte para o desenvolvimento desse trabalho. Pretendemos responder a esse problema a partir de um levantamento do histórico dessa instituição, objetivando saber que documentos foram produzidos e acumulados; e como esse espaço, físico e simbólico, é percebido pelos que compõem essa instituição. Propondo assim uma discussão / reflexão sobre a importância de termos arquivos organizados e disponíveis, ou seja, sobre a função social do arquivo, reconhecido aqui como um “espaço de memória”.

**Palavras-chave:** História; Memória; Patrimônio Arquivístico.

### Abstract

Since the year of 2006 the project of "Organização do Acervo Documental da Arquidiocese de Natal" has been developed, accomplished in partnership between the Department of History of the Federal University of Rio Grande do Norte / UFRN and that Archdiocese. What importance such action will have for the memory of that institution and of the whole society “norte-rio-grandense”? Those questions will serve as north for the development of that work.. We intended to answer to that problem starting from a rising of the report of that institution, aiming at to know that documents were produced and accumulated; and as that space, physical and symbolic, it is noticed by the that compose that institution. Proposing like this a discussion / reflection about the social function of the file, recognizing it as a "space of memory."

**Key-word:** History; Memory; Archivistic Patrimony.

## INTRODUÇÃO

Tomaremos como ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho a idéia de que “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 79).

---

\* Graduando do Curso de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN. Vinculado à Linha de Pesquisa *Espaços da História, Espaços de Identidade: ensino, patrimônio, memória* da Base de Pesquisa *Memória e Narrativas: Espaços da História*. Coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Maria Dias de Oliveira.

Afirmativa feita por Marc Bloch em meados do século passado, e que continua atual; e utilizada aqui como suporte para atingirmos o objetivo desse trabalho, e também para evitar distorções do mesmo.

Nesse sentido afirmamos que nosso objetivo não é defender que apenas com a organização e disponibilização dos acervos documentais presentes nos arquivos – facilitando o conhecimento de uma memória institucional e social – se produzirá uma nova historiografia, abrangendo novas temáticas – antes barrada pelo não acesso às fontes – e discutindo algumas já trabalhadas. E sim: isso pode e deve acontecer, mas a partir de uma preocupação como a problematização dessas fontes, e não só reproduzindo as informações nelas contidas. Pois, assim como entendemos que a fonte é o meio que o profissional de história se utiliza para dialogar com o passado, o diálogo entre essa e a problemática levantada por esse profissional é fundamental para se produzir uma historiografia que tenha como objeto de estudo “os homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), motivado sempre pelos questionamentos presente, e não se produzindo um estudo do passado pelo passado.

Como já foi dito aqui, pretendemos entender que importância a organização do acervo documental da Arquidiocese de Natal terá para a memória dessa instituição e da sociedade norte-rio-grandense, e a partir dessa experiência qual a função social do arquivo. Para isso dividimos esse trabalho em três momentos: Histórico do Projeto; Histórico e Acervo documental da Arquidiocese de Natal; e Função Social do Arquivo.

No primeiro momento pretendemos fazer uma sucinta apresentação do histórico do projeto, apreciando os motivos aos quais levaram a essa parceria entre o Departamento de História da UFRN e a Arquidiocese de Natal, a justificativa apresentada a Pró-Reitoria de Extensão/PROEx da UFRN para o financiamento do mesmo, o público alvo que será atingido quando concluído, assim como o objetivo e a fase em que está o projeto.

Já no histórico e acervo documental da Arquidiocese de Natal objetivamos, também de maneira breve, apresentar um pouco da memória dessa instituição, desde o período de paróquia até ser instituída arquidiocese. A partir daí descrever que tipos de documentos estão acumulados no acervo dessa instituição e relacioná-los com o contexto em que foram produzidos, para tentarmos entender que importância essa relação tem para construção da memória institucional e social. Já que concebemos o acúmulo desses documentos como o resultado de escolhas e seleções, não sendo o que existiu de fato, mas o que sobreviveu ao longo do tempo. Neste sentido é importante entender tanto o motivo desse acúmulo como o que fez a instituição se preocupar com a organização desse acervo.

E por fim, propomos tentar responder qual a função social do arquivo, baseando-nos nessa experiência do Arquivo da Arquidiocese de Natal, mas também nos fundamentando em teóricos que tratam sobre essa questão, e em experiências com outros arquivos que possam nos ajudar a compreender essa importância social do arquivo.

## **HISTÓRICO DO PROJETO**

Motivado pelo objetivo de construir “conhecimentos acerca da atuação do Serviço de Assistência Rural/SAR” (UFRN/ CCHLA/ DEHIS/ NEHAD, 2006, p. 4) e também de promover ações junto ao acervo deste Serviço, o padre Alfredo Boldori, no mês de maio de 2006, entrou em contato com o Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN com o intuito de estabelecer parceria com este Departamento, visando a construção desses conhecimentos.

Por prestar serviços nas áreas de organização de acervos o Núcleo de Estudos Históricos, Arqueológicos e Documentação/NEHAD foi acionado para, a partir de conversas com os interessados, estabelecer tal parceria.

Duas reuniões, entre membros do NEHAD e da Arquidiocese de Natal, precederam a efetivação da referida parceria. A primeira, com os coordenadores do Serviço de Assistência Rural/SAR, onde se definiu que antes da produção daqueles conhecimentos seria necessário o trabalho junto ao acervo documental do órgão, pois sem a organização e conservação desse último torna-se inacessível as informações contidas nele; não atingindo assim o objetivo almejado por esses coordenadores. Já na segunda reunião fez-se presente a equipe que iniciava ações no sentido preservar o acervo da Arquidiocese de Natal, que propôs a ampliação dessa ação, não só trabalhando com o acervo referente ao SAR, mas em todo o acervo documental dessa Arquidiocese.

Nesse sentido foi indicado a produção de um diagnóstico do acervo dessa instituição, “contemplando as atuais condições de guarda, acondicionamento e estado de conservação da documentação, para que, diante de tais informações, se indicassem caminhos para a efetiva preservação e organização de tal acervo.” (Ibidem)

Sob a supervisão/coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Maria Dias de Oliveira – Coordenadora do NEHAD e professora do Departamento de História da UFRN – estudantes do curso de história da UFRN desenvolveram os trabalhos para a confecção desse

diagnóstico. Essa confecção se deu em três meses, conforme foi descrito no diagnóstico já referenciado anteriormente:

No primeiro mês, efetivou-se a busca por informações sobre o órgão (histórico; função e atividades; recursos materiais; espaço físico etc), bem como se iniciou o processo de observação e análise das características e condições da documentação. Ainda no primeiro mês, efetivou-se a separação de parte do acervo, haja vista que parte da documentação proveniente do SAR encontrava-se imiscuída com a de outros órgãos da Arquidiocese de Natal. [...] foi necessário realizar tal separação, que se estendeu por todo segundo mês. No terceiro mês deu-se o fim do trabalho de separação dos documentos e a sistematização dos dados recolhidos, e por fim, a escrita e confecção final do diagnóstico. Durante todo esse processo, delinearam-se caminhos viáveis para a concretização da preservação e organização do acervo documental (UFRN/ CCHLA/ DEHIS/ NEHAD, 2006, p. 4-5).

Assim, a partir dessa primeira parceria firmada entre o NEHAD e a Arquidiocese de Natal e a demonstração de interesse de ambas as partes para dar continuidade a essas ações, em 2007 a Pró-Reitoria de Extensão/PROEx – através de um edital para financiamento interno – aceitou fomentar o projeto que foi intitulado de “Organização do Acervo Documental da Arquidiocese de Natal”. Tal projeto tinha por objetivo realizar a higienização do acervo dessa instituição, que “devido a grande massa documental e as precárias condições de organização e conservação” não foi atingido em sua plenitude, faltando higienizar grande quantidade de documentos acumulados no arquivo dessa Arquidiocese.<sup>1</sup>

Por motivo já explicitado aqui, as ações de preservação e higienização do acervo documental dessa instituição se prolongaram até o presente ano. Além da preservação e higienização, consta entre os objetivos apresentados a PROEx, a elaboração do quadro de arranjo da documentação acumulada nesse arquivo. Pretende-se concluir essa etapa até o término do ano, e a partir daí, baseado nos princípios e técnicas ditadas pela teoria arquivística, passar para as etapas que seguem a higienização e elaboração do quadro de arranjo.<sup>2</sup>

Todas essas etapas, apresentadas aqui, são meios formulados para que se alcance o objetivo fim da organização de arquivos, que segundo Lucia Fátima Guerra Ferreira é proporcionar o acesso da comunidade à memória (FERREIRA, 1995, p. 56), especificamente em arquivos permanentes; ou de forma mais ampla é, segundo Heloisa Liberall Bellotto:

[...] dar acesso à informação. Não à informação em geral, mas à informação arquivística, de cunho jurídico e/ou administrativo, que é indispensável ao processo decisório e para o funcionamento das atividades governamentais ou empresas privadas e pessoas físicas, assim como a que atua como testemunha dos direitos dos cidadãos, até esta mesma informação, quando utilizada pelos historiadores para a crítica e explicação das sociedades passadas e que, inclusive, independentemente destes usos, permanece como componente de um corpus

informativa que permita a transmissão cultural de geração a geração (BELLOTO, 2002, p. 6).

Nesse sentido, é apresentado na justificativa do projeto submetido a PROEx, que o desenvolvimento do referido projeto beneficiará toda a sociedade norte-rio-grandense, por garantir a construção da sua memória e identidade. Mas ratificamos, não é apenas por organizar e conservar esse patrimônio arquivístico que o conhecimento histórico se produzido, mas também a partir de um diálogo com teóricos que discutam a temática a que se pretende tratar<sup>3</sup>, “portanto podemos dizer que o regime da produção historiográfica é ditada por uma dialética entre os acervos de informações disponíveis e as formulações teóricas e hipotéticas do pesquisador” (SILVA, 2008, p. 3).

## **HISTÓRICO E ACERVO DOCUMENTAL DA ARQUIDIOCESE DE NATAL**

Desde a fundação da cidade do Natal a Igreja Católica se fez presente, não ainda como Arquidiocese, como é hoje, mas através de uma Paróquia local. E antes de chegar a situação atual passou-se mais de três séculos para se tornar Diocese, de 1599 a 1909, e mais quatro décadas para, enfim, ser promovida ao posto de Arquidiocese. Apresentado aqui de forma bem simplista, assim se deu o processo de permanência dessa Igreja em Natal, passando de Paróquia Local a Arquidiocese de Natal.

Por entendermos que a Arquidiocese não é um todo coeso, dentro dela há disputas e divergências – a exemplo do que ocorre quando grupos humanos estabelecem relações –, nos propomos a apresentar agora o histórico de alguns dos setores que a compõe, priorizando aqueles cuja produção documental está acumulada no Arquivo dessa instituição, hoje sob a guarda da Cúria Metropolitana – Órgão responsável pela guarda desse acervo. E dentre esses os que se propõem a uma atuação voltada a preocupação com os problemas sociais presentes no estado do Rio Grande do Norte.

Tomando inda como base o diagnóstico do acervo documental da Arquidiocese de Natal, iniciaremos esse levantamento a partir de uma afirmação nele contida:

Historicamente, a Igreja Católica é uma instituição marcada pelas mudanças lentas em sua dinâmica organizacional, mas, em Natal, ela antecipou-se ao Concílio de Medellín, considerado um marco na história da atuação política e social da Igreja, e, por meio do Movimento de Natal, deu início a uma trajetória de pioneirismo no campo social que acabaria se tornando uma marca dessa instituição. (UFRN/ CCHLA/ DEHIS/ NEHAD, 2006, p. 10)

Esse Movimento de Natal, referenciado na citação acima, foi uma ação promovida por iniciativa das Juventudes Masculina e Feminina Católica (JMC e JFC), e teve início na década de 1940, surgindo de maneira informal, espontânea, como resultado de reuniões entre os sacerdotes, dentre esses destacamos o Pe. Eugênio Sales e o Pe. Nivaldo Monte, que posteriormente seriam bispos da Arquidiocese de Natal.

A principal motivação para que tal movimento fosse realizado foi o agravamento dos problemas sociais, proporcionado pelo aumento do fluxo de imigrantes provindos do campo para a cidade do Natal – que tem por principal causa o fim dos investimentos estadunidenses na região, fechando muitos postos de trabalho. A partir desse momento a Igreja passou a observar também os problemas do “homem do campo”, tornando-se uma das principais bandeiras sociais da Igreja, principalmente após a constituição do Serviço de Assistência Rural/SAR.

Assim, o Movimento de Natal se caracterizou por um duplo movimento, religioso e social. E se o Movimento era duplo suas ações também o eram: um setor ficou responsável pelas atividades voltadas para a capital, o Secretariado Arquidiocesano da Pastoral/SAP – atual Serviço de Assistência Urbana/SAUR –, e para desempenhar essas atividades no meio rural foi criado o Serviço de Assistência Rural/SAR.

O SAR foi criado em um contexto onde a Igreja se encontrava inserida em uma cultura predominantemente rural, e por isso “passou a dirigir os seus esforços sociais em função dos problemas mais comuns que se apresentavam [no meio rural]” (UFRN/ CCHLA/ DEHIS/ NEHAD, 2006, p. 11). Listado entre os principais problemas, segundo o diagnóstico do acervo dessa instituição: o analfabetismo, exploração dos trabalhadores por parte dos grandes proprietários de terras, as secas e a desinformação relacionada à higiene e à saúde.

Nesse sentido, o SAR promoveu a I Semana Rural do Estado, em 1951, sendo que os esforços para a realização dessa vinham sendo feitos desde 1949, e a institucionalização desse órgão desde 1950. Na realização dessas Semanas Rurais foram produzidos vários documentos, que hoje alguns desses encontram-se sob a guarda da Cúria Metropolitana, dentre esses podemos citar: questionários, que eram enviados às paróquias antes das Semanas, e objetivavam descobrir quais os problemas do “homem do campo”; ou relatórios de supervisão das atividades que foram desenvolvidas posteriores às Semanas; e ainda documentos financeiros, onde consta os gastos para a realização, tanto das Semanas quanto das atividades posteriores a ela.

O SAR manteve os estudos sobre esses problemas entre os anos de 1951 a 1959, promovendo várias outras Semanas Rurais, que contavam sempre com a presença de

“professores, sacerdotes, fazendeiros e trabalhadores rurais das três dioceses do Rio Grande do Norte, além da presença de lideranças do Estado e dos chefes dos bispados norte-riograndenses” (UFRN/ CCHLA/ DEHIS/ NEHAD, 2006, p. 12).

Desde o início o SAR idealizava criar uma Rádio-Escola, com o intuito de fazer programas de educação de base para as populações rurais. A partir da experiência vivenciada com essas aulas radiofônicas promovidas pelo SAR é que “nasceu” o Movimento de Educação de Base/MEB, programa realizado em parceria firmada entre o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/CNBB, que expandiu suas ações, antes realizadas só na Diocese de Natal, para outras áreas carentes do país. Assim, o SAR continuou responsável pelas transmissões, formação dos monitores e pelas correções das provas dos alunos, e o Governo Federal agora fomentaria essas ações.

E já que nos propomos a apresentar o histórico das ações, serviços, e movimentos da Igreja que tratem das obras sociais, faz-se importante mencionar a Campanha da Fraternidade, que hoje é realizada pela Igreja em todo o Brasil, mas que se iniciou na Arquidiocese de Natal.

Os elementos já expostos até esse momento, ao nosso ver, atestam a importância do projeto de organização e disponibilização do acervo documental da Arquidiocese de Natal para a conservação dos suportes físicos que possibilitam a construção da memória norte-riograndense, sobretudo no que concerne a relação entre a Igreja Católica e a sociedade potiguar.

Uma vez que a Igreja em Natal, desde a criação do Movimento de Natal vem promovendo importantes ações para a assistência, amparo e orientação da população rural do Estado, em seu acervo documental poderemos encontrar grande quantidade de fontes que nos auxiliarão, no sentido de refletirmos como se davam as relações sociais nesse contexto ruralista, bem como as relações estabelecidas entre a Igreja e o Estado, e entre a primeira e a sociedade; além de problematizarmos como eram as “condições de vida” dessa população. Isso será possível a partir do diálogo que os pesquisadores irão estabelecer com os documentos disponibilizados com a conclusão do projeto. Tais informações poderão ser pesquisadas, por exemplo, nos questionários que eram enviados às paróquias de todo o Estado, e que antecederiam as Semanas Rurais; ou ainda nos relatórios elaborados por funcionários do SAR para fazer uma avaliação de como se deu a aplicação dos projetos desenvolvidos por esse serviço em determinada localidade.

Como está evidenciado em sua certidão de criação, a Arquidiocese de Natal é uma “Sociedade civil, sem fins lucrativos, [e tendo por] princípios norteadores, a formação religiosa e educacional da sociedade potiguar” (UFRN/ CCHLA/ DEHIS/ NEHAD, 2006, p.

15). Assim, não só foram produzidos documentos referentes à atuação nas áreas religiosa e social propriamente ditas, mas também aos meios para que esta seja efetivada. Havendo um corpo documental que proporciona a construção da memória desses órgãos que se preocupam com os problemas sociais do meio rural, e possivelmente, poderá se jogar luzes sobre essa atuação, trazendo a tona as estratégias utilizadas por esses para realizar tais ações.

Agora que já apresentamos o histórico da Arquidiocese e de seus órgãos, trataremos da questão da documentação que está acumulada no Arquivo dessa instituição, propondo-nos a realizar uma comparação das condições em que se encontravam e como está atualmente esse acervo.

Segundo o diagnóstico realizado em 2006, o acervo documental apresentava uma organização bastante precária, não se enquadrando nos padrões da arquivística. Isso por não respeitar os princípios desta disciplina<sup>4</sup>, havendo casos em que documentos de órgão diferentes, sem que houvesse nenhuma relação entre eles, estivessem reunidos em um mesmo conjunto. A documentação estava armazenada em caixas-arquivo, pastas “A-Z”, em sacolas plásticas, armários de madeira, de aço, em caixas de papelão e outros. Havendo ainda o contato desses documentos com materiais metálicos, o que reduz a vida-útil do suporte, no que concerne documentos em suporte de papel – além de conter no espaço destinado a guarda desse acervo material de natureza não informacional. Outros suportes, como disquetes, diapositivos, fotografias, e outros se encontravam nas mesmas condições, sem manter um padrão de organicidade – dados básicos que facilitariam a identificação e a localização não estavam neles explicitados – dificultando o acesso às informações contidas nesses suportes.

Esse acervo é composto por documentos produzidos, ou recebidos pelos diversos órgãos da Arquidiocese de Natal – SAR, SAUR, Cúria Metropolitana, MEB, Cáritas Brasileira; além de jornais e revistas, como “A Ordem”. E como já desempenham suas funções administrativas e/ou comprobatórias encontram-se classificados como pertencentes a um arquivo permanente.

Atualmente o referido projeto encontra-se na fase de higienização e elaboração do quadro de arranjo, etapas imprescindíveis para a organização e preservação do acervo de qualquer arquivo.

## **FUNÇÃO SOCIAL DO ARQUIVO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Como nos propusemos, faremos agora uma discussão/reflexão sobre qual função social do arquivo, baseando-nos na experiência que tivemos no arquivo da Arquidiocese de

Natal, mas também a partir de experiências com outros arquivos, que nos auxiliaram a refletir qual é essa função; e nos basearemos em teóricos que trabalhem com essa temática.

Sendo o arquivo um “lugar de memória” – não só no seu sentido físico, mas também por toda carga de significados simbólicos que esse espaço representa –, o acervo documental da Arquidiocese de Natal, um espaço físico, é responsável pela guarda de uma parte da memória dessa instituição, mas sem a simbologia que reveste esse espaço, não poderíamos caracterizá-lo como um “lugar de memória”, visto que não teria um sentimento de pertença e reconhecimento das pessoas que compõem esse grupo com as memórias ali preservadas, pois, a exemplo do que afirma Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, “a documentação preservada, com suas raras exceções, transmitem a imagem que a instituição pretende guardar para a posteridade” (FERREIRA, 1995, p. 53). Assim, faz-se importante ressaltar que os documentos “sobreviventes” não é o conjunto do que existiu, mas o que foi selecionado para que sobrevivesse, quer por questões naturais ou motivado por disputas, por ações deliberadas ou pela omissão e descaso.

Para exemplificar essa questão, tomaremos como exemplo a experiência da Arquidiocese de Natal, que motivada pela comemoração dos seus cem anos como Diocese pretende produzir um livro com partes das memórias dessa instituição – mas esbarraram na inacessibilidade das informações contidas no seu acervo. Com isso gerou-se uma disputa pelo que deveria estar presente nesse livro: um grupo quer a memória dos bispos e “grandes personalidades” que já fizeram parte da Arquidiocese, enquanto outro defende que a memória dessa instituição não se limita a essas personagens, mas inclui também os registros das relações que a Igreja constantemente tem mantido com a sociedade, desde a sua fundação. Assim, trava-se uma disputa sobre que memórias devem passar para a posteridade.

Porém, acreditamos que, por causa de uma política não preservacionista, pouco ou nenhuma fonte, que está sob a guarda desse arquivo, será útil para a produção dessa obra, isso quanto as pretensões do primeiro grupo apresentado, pois grande parte dos documentos lá guardados são referentes às ações sociais da Igreja, se encaixando bem mais na proposta do segundo grupo. Esse fato nos remete a questão das disputas pela memória que já foram travadas, já que a partir do acervo que lá se encontra a imagem que ficamos dessa instituição é que ela se preocupa com a formação religiosa, educacional e política da sociedade, e que possui mecanismos de combate a alguns dos problemas dessa sociedade.

Assim, são de fundamental importância a organização, conservação e disponibilização do acervo documental dessa instituição, pois além de estar sob sua guarda documentos que materializam as memórias dessa instituição, e sabendo da importância,

influência e da posição central que essa desempenha na sociedade norte-rio-grandense, fica claro que também está presente nesses documentos elementos das memórias dessa sociedade. Garantindo assim o direito dessa sociedade ao seu passado, as suas memórias; podendo então considerar esse acervo um “patrimônio arquivístico” de toda a sociedade do Estado.

Além dessa importância para a preservação da memória social, a organização desse acervo se faz de fundamental importância para o regime de produção historiográfica, pois antes da realização de pesquisas é fundamental ter acesso aos documentos que possam auxiliar no desenvolvimento dessas, pois as “[...] fontes apresentam-se ao profissional de história como matérias-primas para seu ofício [...], uma vez que são através delas que produzimos o conhecimento histórico. Desse modo, fontes organizadas e acessíveis ao profissional de história são imprescindíveis para seu [ofício]” (GOMES NETO; SILVA. 2006, p. 3).

E no caso do acervo em questão, diversas pesquisas poderiam ser realizadas a partir de fontes nele contidas, como por exemplo, a atuação da Igreja Católica no Estado, assim como as ações sociais e religiosas que exerceu no campo.

Portanto, a organização, conservação e disponibilização do acervo documental da Arquidiocese de Natal é importante por proporcionar a toda sociedade norte-rio-grandense o direito ao seu passado, e além disso para a construção do conhecimento histórico acerca da mesma. Ou seja, permitirá não somente que a Arquidiocese construa, “em livro”, parte de

suas memórias, mas sobretudo, que a partir do acesso as fontes, a sociedade norte-rio-grandense construa representações de si mesma. E assim, que as marcas do passado, gravadas nas fontes daquele acervo, quebrem os silêncios e ponham em cena atores e vozes múltiplas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista que nossa sociedade tem produzido uma grande quantidade de documentos, e que cada vez mais se preocupa com a guarda desses para que se conservar os suportes que materializem as memórias institucionais – segundo alguns teóricos isso se deve à crise de memória que nossa sociedade vem passando – faz-se fundamental que o profissional de história atue em instituições, públicas e/ou privadas, que se proponham na organização, conservação e disponibilização de acervos documentais, isso para se preservar a “matéria-prima” do fazer historiográfico. Efetivando-se assim, a função dos “lugares de memória”, que é o de “bloquear o trabalho do esquecimento” (NORA, 1993, p.).

Mas advertimos que essa atuação não deve tornar o profissional de história “escravo do documento”, já que este não fala por si só, e lembramos ainda que o objetivo fim desse ofício é estudar “os homens no tempo”, e não o passado pelo passado, como podemos perceber nas palavras abaixo apresentadas:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, os artefatos ou as máquinas, por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana sabe que ali esta sua caça. (BLOCH, 2001, p. 54)

Nesse sentido concluímos ratificando que, para se conservar as memórias coletivas é fundamental os esforços de organização e disponibilização de acervos documentais, pois esses que tem como principal função social a guarda e disseminação dessas memórias, garantindo ao cidadão o direito que esse tem ao seu passado, e portanto as memórias que compõem a sua sociedade.

## NOTAS

<sup>1</sup> A partir do objetivo extraído da proposta para financiamento desse mesmo projeto em 2008, supomos que o objetivo tenha se repetido no ano anterior, posto que visa realizar as mesmas ações, assim segue a referência do projeto apresentado à PROEx em 2008. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN/ Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA / Departamento de História – DEHIS. Submissão de proposta do projeto de organização do acervo documental da Arquidiocese de Natal. Natal, 2008. p. 1.

<sup>2</sup> Segundo Lúcia de Fátima Ferreira são eles: “classificação e ordenação documental; acondicionamento e notação; descrição documental e indexação; [e] elaboração de instrumentos de pesquisa” (FERREIRA, 1995, p. 54).

<sup>3</sup> Enfatizamos isso para que não haja a falsa impressão de estarmos misturando/confundindo esses dois conceitos, história e memória, tomados aqui como duas coisas diferentes, a segunda como objeto de estudo da primeira; não de forma hierarquizada, mas mantendo uma relação de “troca”.

<sup>4</sup> Heloisa Liberalli Bellotto nos apresenta cinco princípios arquivísticos, que são: a) proveniência, no qual define-se que a “identidade” da documentação deve ser mantida, ou seja, ela não poderá ser misturada com documentos que não sejam referentes às competências e atividades da instituição produtora/acumuladora da mesma; b) organicidade, “é a qualidade segundo a qual os arquivos espalham a estrutura, funções e atividades da instituição; c) unicidade, é o princípio que defende a qualidade única de sua documentação, pois cada documento tem sua importância devido o contexto em que foram produzidos; d) indivisibilidade, nesse princípio é defendido a acumulação da documentação sem que haja retirada ou adição indevida do acervo sob a guarda da instituição; e) cumulatividade, nesse princípio é defendido que “o arquivo é uma formação progressiva, natural e orgânica. Os conceitos dos cinco princípios arquivísticos foram extraídos, direta ou indiretamente, de Arquivística: objetos, princípios e rumos, de Bellotto, nas páginas 20 e 21.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro; BATALHA, Cláudio H. M. Preservação da memória e pesquisa: a experiência do Arquivo Edgar Leuenroth. In: SILVA, Zélia Lopes da. **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP,

BELLESSE, Julia; GAK, Luiz Cleber. Arquivística: a pertença cidadã. In: Cenário Arquivístico – **Revista da Associação Brasileira de Arquivologia**. Brasília, v.3, nº1, jan./jun. 2004.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivística: objetos, princípios e rumos**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002.

BLOCH, Marc, **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

FERREIRA, Lucia Fátima Guerra. A organização dos arquivos e a construção da memória. **Saeculum**, João Pessoa, n. 1, p. 50-58, jul./dez. 1995.

GOMES NETO, João Maurício; SILVA, Wesley Garcia Ribeiro. **História e espaços** – fontes para a história de Natal: o arquivo do Setor Fundiário da SEMURB. Anais do II Encontro Estadual de História, 06 a 09 de junho de 2006. Disponível em: < <http://www.anpuhrn.om.br/eventos.shtml> >. Acesso em: 10 out. 2008.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. **A memória evanescente: documento e história**. In: A Escrita da Memória. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004.

LOPEZ, André Porto Ancora. **Tipologia Documental de partidos e associações políticas brasileiras**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, CPDOC, 1989, pp.3-15.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, CPDOC, 1992, pp.200-212.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

SILVA, Wesley Garcia Ribeiro. **Entre acervos, olhares e escritas: em busca de abordagens sobre os espaços**. Anais do III Encontro Estadual de História, Mossoró, RN, 10 a 13 de junho de 2008. Natal, RN: EDUFRN, 2008. 1CD-ROM. (Textos – Simpósio Temático 09).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN/ Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA / Departamento de História - DEHIS / Núcleo de Estudos

Históricos, Arqueológicos e Documentação - NEHAD. **Diagnóstico do acervo documental da Arquidiocese de Natal.** Natal, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN/ Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA / Departamento de História – DEHIS. **Submissão de proposta do projeto de organização do acervo documental da Arquidiocese de Natal.** Natal, 2008.

## **Em torno da memória: arquivo e memorial na construção das referências temporais e identitárias institucionais**

Ana Carolina Marinho (UFRN)\*

Larissa Karen Ribeiro Gomes (UFRN)

### **Resumo**

Este artigo exporá as atividades e reflexões desenvolvidas no Projeto de Pesquisa sobre a organização do Memorial e do Acervo Documental do Ministério Público Potiguar. A discussão trata da construção da memória, da história e da identidade institucional, analisando as vinculações existentes entre os “lugares de memória” e locais sociais específicos, e as preocupações em torno do direito a informação e a memória. É notável atualmente a preocupação de diversas instituições em constituir espaços destinados ao esforço memorialístico: que constroem determinados modos de dizer, ver e fazer crer sobre uma trajetória institucional. A organização de acervos documentais também se insere como elemento desse jogo temporal, que procura dotar uma semântica à temporalidade que perpassa a instituição. A reflexão perpassa duas perspectivas: análise sobre a constituição dos “lugares de memória” na contemporaneidade e a atuação do profissional de história nestes espaços, organizando-os ou efetivando problemáticas de trabalho a partir das fontes.

**Palavras-Chave:** Memorial, Arquivo, Identidade Institucional.

### **Abstract**

This article will outline the activities and reflections developed in the Research Project on the organization of the Memorial and the “Acervo Documental do Ministério Público Potiguar”. The discussion focused on the construction of memory, history and institutional identity, examining the links between “places of memory” and specific social locations, and concerns over the right information and memory. It is remarkable now the concern of several institutions to set up spaces for the effort memorialistic: building certain ways to say, see and believe on an institutional trajectory. The organization of document collections as well as a fall storm this game, which seeks to provide a semantics to temporality which pervades the institution. The reflection passes through two perspectives: analysis on the formation of “places of memory” in contemporary society and the work of professional history in these areas, organizing them or issues effecting working from source.

**Key-words:** Memorial, File, Corporate Identity.

Este artigo pretende refletir sobre a construção do memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, tomando como linha central de abordagem a questão do lugar dos acervos documentais produzidos e acumulados pela instituição. O esforço cada vez mais observável de construir “lugares de memória” – que são espaços em que se constroem referenciais temporais – acabam por demarcar referências identitárias, no caso específico das

---

\* Graduandas em História pela UFRN.

instituições, determinam como estas pretendem serem vistas pela posteridade.

Além disso, refletiremos sobre as implicações que a constituição desses memoriais traz para o exercício do profissional de História. Constituinte de um discurso específico acerca do passado, cumprem uma função de referenciar a temporalidade; uma inscrição da própria História de uma instituição, que delinea de forma sistemática, toda uma trajetória de vida até ali, levando em consideração os fatos que se concluiu serem os mais significativos. É um exercício de revisão do passado, a partir da temporalidade presente, que faz aflorar lembranças, recordações, informações que de alguma forma possam vislumbrar novos rumos para o futuro.

O memorial está relacionado com um exercício de recordação, ou seja, trazer da memória, puxar pela memória; mas também funciona com o seu duplo, o esquecimento: ao mesmo tempo em que pretendem fazer lembrar algo, os memoriais também agem no sentido de apagar determinadas passagens, pelo próprio exercício de seleção, organização, sistematização da temporalidade passada. Ficam claras as possibilidades de relação entre o conhecimento histórico e tal discurso sobre o passado, no entanto é necessário delimitar as especificidades existentes entre esses dois trabalhos com o tempo.

A nosso ver, a construção de memoriais na sociedade contemporânea está diretamente relacionada ao sentimento de perda de referenciais temporais.

O processo de globalização, entendida enquanto um complexo de forças que atuam na compressão do espaço-tempo (HALL, 2000) modifica de forma decisiva a relação que as sociedades modernas têm com a duração, experimentamos uma espécie de compressão temporal, um “presentismo” constante.

Além disso, a iminência da perda, o descentramento das identidades modernas, nos leva a uma busca incessante por memórias: “Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais” (NORA, 1993).

Devemos entender os memoriais enquanto “lugares de memória”, lugares físicos ou não, que representam um dos únicos meios que nossa sociedade encontrou de manter a experiência do passado em razão da decadência de seus meios de transmissão.

“Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era das ilusões de eternidade. (...) São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer

indivíduos iguais e idênticos”<sup>1</sup>

Ao mesmo tempo desse crescente “desejo/dever de memória”, se delineia uma importante questão, a do “direito a memória”. Importante para o exercício da cidadania. O direito a informação e o reconhecimento das memórias dos diversos grupos que constituem a sociedade são ao mesmo tempo “o reconhecimento de direitos que são políticos, sociais e culturais” (CASTRO GOMES, 2007). Nesse sentido a Constituição Federal de 1988, garante o direito à informação a todos os cidadãos:

“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”<sup>2</sup>.

Contudo, o direito previsto na constituição esbarra na realidade prática dos arquivos no Brasil, devido à precariedade em que se encontram, dificultando o exercício da pesquisa e a acessibilidade das informações.

Nesta perspectiva, não podemos esquecer que o Brasil conta com leis que garantem acesso a qualquer tipo de informação desde que elas não comprometam a soberania nacional e integridade física dos envolvidos, sendo estas de suma importância para se garantir o direito à democracia. Neste discurso em que as leis referentes aos arquivos, como a Lei de nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991 entre outras, foram frutos do processo de redemocratização do país para a tentativa de reafirmar o direito de acesso aos cidadãos, esbarram nas medidas práticas, devido à falta de planos de conservação e organização dos arquivos.

Entendendo que as técnicas arquivísticas primam pela a agilidade das informações e que conseqüentemente elas favoreceriam uma maior acessibilidade por parte destes cidadãos, percebemos o verdadeiro descaso com que são tratados os arquivos tornando-se verdadeiros arquivos-depósitos, o que favorece o descumprimento do direito já instituído.

Por fim discutiremos as questões levantadas mais especificamente a partir de nossa atuação no Memorial do Ministério Público do Estado Rio Grande do Norte, no momento em que se reitera cada vez mais a necessidade de uma formação dos profissionais de história que possibilite o contato com novos espaços de atuação, e o debate acerca “da construção do fato, dos mecanismos seletivos e classificatórios que intervêm na escolha das fontes, e sua repercussão social”<sup>3</sup>.

## A MEMÓRIA NA SOCIEDADE

As discussões em torno da memória se tornam cada vez mais patentes na medida em que se reconhece a importância desta para a constituição dos sistemas de representação de um determinado grupo ou indivíduo, e, portanto, importante também para ação destes em sociedade.

A relação empreendida pela memória, entre o individual e o coletivo é essencial para seu entendimento. A memória enquanto constituída “de acontecimentos, personagens e lugares” (Pollack, 1992), nos traz a narrativa de uma experiência pessoal e ao mesmo tempo coletiva do passado. Pertence ao indivíduo na medida em que constitui sua percepção individual e mais íntima, da realidade, e da experiência passada.

Ao mesmo tempo, a memória deve ser entendida, também e sobretudo, como uma construção social e um fenômeno coletivo (HALBWACHS, 1990). Sendo um fenômeno coletivo a memória é em parte moldada pelos grupos que compõe a sociedade.

A partir da prática psicanalítica de Freud, Dosse nos apresenta uma interessante perspectiva para entendermos a relação entre o coletivo e o individual na construção da memória. A mediação empreendida pela linguagem na construção das narrativas memorialísticas:

“Quanto ao próprio dizer do paciente, seus relatos entremeados de relatos que o precedem, são, portanto, ancorados numa memória coletiva. O paciente expressa uma interiorização da memória coletiva que cruza sua memória pessoal, extravasada pela preocupação da transmissão intergeracional (...). Essa memória se origina de um tecido ao mesmo tempo privado e público. Ela advém como emergência de um relato constitutivo de uma identidade pessoal ‘emaranhada de histórias’ que faz da memória uma memória partilhada”<sup>4</sup>

Por se constituir de experiências do passado, reinterpretadas/reconstruídas pelo contexto do presente e partilhadas por um determinado grupo, a memória deve ser entendida enquanto constituinte do sentimento identidade, “na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.”<sup>5</sup>. Ao mesmo, tempo que a memória nos dá um sentido

de continuidade e coerência no tempo, aponta também para as possibilidades a se concretizar no futuro. Criando todo um sentido que sustenta a atuação dos grupos sociais no presente.

Vale dizer que essa construção não é desprovida de interesses. A memória é um fenômeno disputado entre os grupos. Nesse sentido, vale destacar que a valorização de determinada interpretação, a comemoração de determinado fato em razão de outro são elementos negociados entremeados por relações de poder. Assim a dinâmica lembrança/esquecimento está sempre atrelada ao contexto disputas no presente.

São estes os objetos de informação que delimitam o papel do historiador, porém, nas sociedades pós industriais, se torna visível o intenso volume de informações vigentes, ocasionando uma impossibilidade de a memória individual suprir todo o tipo de informações, incapacitando que esta norteie o processo de organização e acumulação da memória coletiva. Isto acaba gerando um sentimento, que a memória histórica esta intrinsecamente ligada a lembranças registradas em documentos escritos, em especial no Brasil. Mas não podemos cair no ostracismo de pensar que os documentos escritos são as únicas e fidedignas fontes, cabendo ao historiador a crítica aos documentos, sendo estes passíveis de manipulações.

## **O MEMORIAL: SEU PAPEL, SUAS CARACTERÍSTICAS**

Neste intuito, concebemos que o memorial constrói uma imagem de um passado específico, a partir de uma seleção de fatos e memórias que justifiquem e exaltem o passado dos mesmos, com a tentativa de validar e dar sentido a ação destes atores sociais como forma de legitimar a imagem dessa instituição no presente. Neste sentido, a história é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. (BENJAMIN, 1993). No memorial exalta-se apenas uma parte, geralmente aquela que parece mais gloriosa aos olhos do visitante e acaba por esquecer a outra parte da memória. É um lugar de disputa, onde acaba silenciando aquele que não tem voz, mas que não impede que elas possam ser passíveis de negociações.

Diante desta abordagem, se convencionou que os memoriais se efetivassem como lugares de memórias e como tal, tem o intuito de refletir a história da instituição ou pessoa, porém o tempo re-significa tudo, pois permite uma nova abordagem dos mesmos fatos, o que faz ressaltar a importância dos historiadores na dissolução e compreensão da diferença entre História e Memória.

“Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma a outra. A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.”<sup>6</sup>

Com isso, compreende-se que a instituição de memoriais se faz necessária para a sociedade pela importância de lembrar determinados acontecimentos ocorridos em sua trajetória. Enquanto, à história cabe a representação do passado, é necessário que esta seja respaldada por métodos, pois são eles que legitimam o trabalho do historiador e serão estes que proporcionaram a capacidade de retratar as experiências de todos os membros culturais e de compreender as habilidades de todos os indivíduos, tratando as fontes não como fundamentais, mas sim interpretativas.

## **ARQUIVOS, MEMÓRIA, MEMORIAL: PONTOS E CONTRAPONTOS**

Entendendo o arquivo como bases de representações dos repositórios de memória dos grupos sociais (BELLESSE; GAK, 2004) e fruto do mecanismo de geração de documentos produzido por uma instituição ou indivíduo, movidos pela necessidade ao longo do curso da sua existência, no qual os documentos que primeiramente servem a administração, mais tarde, podem servir a pesquisa por possuírem um valor de referência à memória social.

Neste aspecto, verificamos que os arquivos atuam na preservação da história de determinadas pessoas ou instituições, criando um sentimento de pertencimento, o que nos faz refletir que para a organização dos arquivos não se pode mais organizar o acervo orientado para os criadores. É preciso, pois, romper com esta arquivística endogênica, refratária ao usuário, voltada para as autobiografias, envoltas numa atmosfera de narrativa organizacional (BELLESSE; GAK, 2004). Por isso, a necessidade de uma técnica e a presença de profissionais especializados para a sua organização.

Contudo, é visível que o objeto da arquivística é a informação e como tal, é de fundamental importância o conhecimento da estrutura organizacional e a compreensão de seu funcionamento, pois orienta a classificação documental, bem como a notação de seus sinais e símbolos que são extremamente necessários para indicar a localização dos documentos no

acervo.

Fica patente que na organização do arquivo permanente há uma estreita relação com a memória, mas acima de tudo, a disputa destas memórias, neste sentido os documentos só passam a ser considerados históricos quando estes se tornam necessários aos historiadores e será neste sentido que devemos perceber a importância da crítica interna e externa, para que não haja a sobreposição de determinados fatos sobre outros, para não favorecer uma assimilação de uma memória voltada apenas para determinados grupos. É neste aspecto que os memoriais se utilizam dos arquivos para reconstituir as suas memórias com a finalidade de dar acessibilidade de sua história para a posteridade.

## **DA PRÁTICA: MEMORIAL E ARQUIVO NO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Neste sentido, a criação do Memorial do Ministério Público do estado do Rio Grande do Norte visa construir um espaço para que as reminiscências da Instituição, de seu desenvolvimento ao longo do tempo, de seus personagens construtores ganhem uma nova vida a partir da relação com o visitante, Pretende-se no memorial apresentar à população norte-rio grandense uma instituição que foi, e continua a ser, tão importante na construção do aparelho judiciário do Estado. No memorial pretende-se expor peças que pertenceram aos procuradores da instituição, como também algo sobre a trajetória deles.

Quando foi iniciado o projeto para a criação do Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte percebeu-se a necessidade de que o arquivo permanente da instituição estivesse organizado para dar mais conteúdo ao memorial. Ao fazer o diagnóstico percebeu-se o estado lamentável em que a documentação permanente se encontrava, pois além de estar em completa desordem, havia documentação a ponto de ser perdida. Esta situação dos documentos poderia levar a uma ausência de memória de certos períodos da instituição, visto que a informação poderia ser perdida. Percebeu-se também que esta triste situação não acontecia apenas com a documentação permanente. O arquivo corrente também se encontrava em desordem. Ao se pensar na construção de um arquivo, compreende-se a importância que ele irá desempenhar para o seu órgão produtor. Visando não só a guarda de documentos, movidos pela necessidade de tal instituição, mas também no passado e na memória contida no acervo documental. Foi com esse intuito que o Ministério Público do

Estado do Rio Grande do Norte, pensou na organização do seu arquivo, juntamente com a construção de um Memorial dos Procuradores do estado.

A organização do arquivo do Ministério Público tem como objetivo manter de forma funcional a memória da instituição, pensando o arquivo como um lugar de memórias percebemos a sua importância na preservação destes registros históricos para compreender as finalidades e necessidades com que foi criado. Estes resquícios da história da instituição vêm rememorar os feitos obtidos pelo Ministério Público ao longo de décadas e o que eles representaram para a sociedade.

Percebemos que o trabalho com esses registros visa conhecer a história da instituição através de seus atores sociais, pois foram eles que realmente efetivaram e construíram a história deste lugar. Porém, para que seja concretizado este trabalho, é necessária a obtenção de registros, com o qual o acervo documental reitera a necessidade de organização, pois sendo instrumento da ação administrativa passam a contribuir de forma efetiva para a compreensão da sua dinâmica interna. Mas, observamos que apesar de toda preocupação em preservar a história desta instituição se verificou a pouca disponibilidade em oferecer condições favoráveis para a concretização de um trabalho efetivo para esta preservação.

A nossa estratégia inicial para conhecer o funcionamento da tramitação de arquivos foi a aplicação de questionários. Aplicamos esses questionários inicialmente aos Departamentos, que segundo o organograma estão ligados diretamente à Secretaria Geral, Assessoria Jurídica e Chefia de Gabinete. Baseamos nossas questões em tabelas de classificação documental de instituições irmãs. O que percebemos ao entrarmos em contato com os funcionários, foi um desconhecimento de como lidar com os arquivos, e a partir do desconhecimento da causa, um descaso quanto ao trabalho de organização. Não estamos aqui querendo que os funcionários saibam de todas as regras de organização de arquivo. Devemos ressaltar que a consciência de preservação e organização é necessária para um melhor funcionamento da instituição.

Ao passarmos os questionários nos setores, a situação não era muito diferente. A documentação permanecia com eles até que saísse do uso e então era enviada para o arquivo geral. Apenas um funcionário demonstrou explicitamente o interesse na organização de um arquivo. Segundo ele, a falta de um arquivo organizado tem comprometido até mesmo a tramitação das informações, visto que não se tem um total controle de onde foi guardada tal informação. Percebemos que o bom funcionamento da instituição está comprometido devido à falta de organização da sua principal força motriz, as informações.

Começou a se pensar em organizar o arquivo permanente para alimentar o memorial,

mas faz-se necessário organizar todo o arquivo e estabelecer prazos e normas junto aos funcionários para que no futuro não se tenham os problemas percebidos agora.

---

## Notas

<sup>1</sup> NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto história*. São Paulo, PUC, n.10, 1993. P. 15.

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 8.159, de janeiro de 1991.

<sup>3</sup> PPP do Curso de História da UFRN, p. 22.

<sup>4</sup> DOSSE, François. Uma história social da memória. In: \_\_\_\_\_. *A História*. Bauru: EDUSC, 2003. p. 287.

<sup>5</sup> POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.

5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>, em 17/01/2007. P. 5.

<sup>6</sup> NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto história*. São Paulo, PUC, n.10, 1993. P. 9.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, C. A. P. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 23-77.

BELLESSE, Julia; GAK, Luiz Cleber. Arquivística: a pertença cidadã. In: \_\_\_\_\_. *Cenário Arquivístico*. **Revista da Associação Brasileira de Arquivologia**, Brasília, v. 3, n. 1, jan./jun. 2004.

DOSSE, François. Uma história social da memória. In: \_\_\_\_\_. **A História**. Bauru: EDUSC, 2003.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Justiça do trabalho no Brasil: notas de uma pesquisa. In: BIAVASCHI, M. B.; LÜBBE, A.; MIRANDA, M. G. **Memória e Preservação de documentos**: direitos do cidadão. São Paulo: Ltr, 2007.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia. “A memória Evanescente: Documento e História”. In: Karnal, L.; Freitas Neto, José Alves. **A Escrita da Memória**: Interpretações e Análises Documentais. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004. p. 49-61.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**. São Paulo, PUC, n.10, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade Social. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-12.

## Entre a Ética e o ofício: uma reflexão sobre a atuação dos Profissionais de História nos Memoriais de Natal.

Khalil Jobim (UFRN)\*  
Samuel Jordã da Costa Carvalho (UFRN)\*  
Thaísa Mara Silva de Mendonça (UFRN)\*

### Resumo

No final da década de 80, com a crise que havia se abatido nas instituições de pesquisa e Ensino Superior, os historiadores começam a buscar fora da academia, novos campos de atuação. Nesse sentido, o campo de consultor emerge como uma área promissora para o profissional de história. Atualmente, há uma proliferação na construção de Memoriais. Seja para refletir sobre sua atuação na sociedade, nos casos das instituições públicas, construir uma imagem para a posteridade, ou em relação aos "Memoriais privados", consolidar a imagem de personagens que se destacam na sociedade. Baseando-se na nossa experiência de atuação no Projeto Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte e nas visitas a alguns Memoriais de Natal, pretendemos trazer reflexões que são geradas a partir da atuação do historiador neste campo. A atuação do historiador está sempre atrelada a um espaço, um lugar social. Alguns questionamentos permeiam esse trabalho: Qual a relação do historiador com estas instituições? Como seu trabalho é visto pelos seus membros? Existe uma autonomia plena para o seu ofício nesse contexto? Reflexões estas que dizem respeito tanto ao exercício da profissão de historiador, quanto a consolidação deste que se configura em mais um campo de atuação para este profissional.

**Palavras-chave:** Ética, Identidade, Historiador.

### Abstract

At the end of the 80s, with the crisis that had been shot in the institutions of higher education and research, the historians begin to look outside the academy, new fields of action. Accordingly, the scope of consultant emerge as an area of promise for the professional history. Currently, there is a proliferation in the construction of memorials. Is to reflect on its role in society, where public institutions, building an image for posterity, or for private "memorial" to consolidate the image of characters that stand out in society. Based on our experience of work in the Memorial Project's public prosecutor of the State of Rio Grande do Norte and in visits to some memorials of Natal, we bring ideas that are generated from the work of historians in this field. The role of the historian is always tied to a space, a social place. Some questions permeate this work: What is the historian's relationship with these institutions? As their work is seen by its members? There is a full autonomy for your letter in this context? These thoughts relate to both the work of historian, as the consolidation of which is set in another field of work for this occupation.

**Key-words:** Ethic, Identity, Historian.

---

\* Graduando do 3º Período do curso de História da UFRN. Instituição Financiadora: Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

\* Graduando do 5º Período do curso de História da UFRN. Instituição Financiadora: Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

\* Graduanda do 9º Período do curso de História da UFRN. Instituição Financiadora: Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

*“o historiador não pode, por força das pressões do mercado, converter-se num apologista ou num publicitário, pois, nesse caso, ele perde a sua identidade. É preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre os dois termos: ciência e mercado”*

Gunter Axt<sup>1</sup>.

## INTRODUÇÃO

O conceito de Ética no dicionário<sup>2</sup> significa o “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto”. Partimos deste ponto não para nos limitar ao conceito tradicional de ética, contudo buscaremos refletir sobre a aplicação deste no fazer-história. Não pretendemos fazer um “manual de como ser um historiador ético”, a partir deste trabalho damos início às reflexões que são geradas no dia-a-dia da nossa profissão.

No final da década de 80, instituições, empresas e organizações governamentais e não-governamentais têm investido na construção de memoriais e organização de acervos. Atualmente no Brasil, vemos cada vez mais, uma proliferação na construção de memoriais. A construção destes “lugares de memória”<sup>3</sup>, têm requerido a presença de profissionais que sejam habilitados a trabalhar com a memória. Diante disso, um novo campo de atuação vêm se firmando na última década, campo este que se revela promissor: o do consultor cultural. Museólogos, juristas, sociólogos e historiadores têm sido os profissionais que vêm se habilitando nesta nova empreitada.

Alguns atribuem ao historiador a função de construir identidades; outros o vêem como um simples “contador de histórias”. Todavia, o que essas representações têm a nos dizer, se o nosso objetivo aqui é refletir acerca do questionamento inicialmente proposto? Porque tal questionamento perpassa por outros, maiores, que o envolvem, e que, por sua vez, motivam, até hoje, grandes debates. A nossa pretensão não deixa de ser, portanto, uma tentativa de aproximação desses maiores questionamentos e de seu objeto, a identidade do historiador. A pergunta lançada já revela o nosso posicionamento, ou seja, o historiador é de fato e conforme mostraremos, também de direito, um profissional capacitado para trabalhar nestes que são chamados “lugares de memória”, porque eles também são, ou deveriam ser, lugares da

história.

Atualmente, em Natal encontramos quatro memoriais principais: o da Medicina, o do Tribunal de Justiça, coordenado pelo sociólogo Eduardo Gosson, o Câmara Cascudo, organizado por sua neta, a jornalista Daliana Cascudo, o Aluízio Alves, que tem à frente a museóloga Rose Barreto, o do Tribunal Regional do trabalho, coordenado pelo advogado Celso Eduardo da Silva Farias, e o do Parque da cidade, que teve como consultores os historiadores Fátima Martins Lopes e Raimundo Arrais, ambos professores do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Optamos por dividir este trabalho em três partes principais: na primeira, discorreremos um pouco acerca do histórico do Projeto Memorial do Ministério Público do RN, as atividades que foram e que estão sendo desenvolvidas; em um segundo momento, nosso objetivo será o de apresentar as nossas impressões acerca de alguns memoriais da cidade do Natal; e por fim, na terceira parte, lançaremos mão de um conjunto de reflexões relacionadas ao ofício do historiador, cruzando-as com os nossos objetivos em um projeto de memória institucional e com a própria ética que, do nosso ponto de vista, é inerente a tal ofício.

Em 2006, foi instituído o projeto “Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte”, que não dispõe ainda de uma sede física, mas que vem desenvolvendo uma série de atividades voltadas à construção e preservação da memória da instituição. Dentre estes memoriais, incluindo o Projeto do Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte que ainda está em andamento, percebemos que apenas em dois, se faz presente o profissional de história como consultor cultural: No Memorial da Cidade e no do Projeto Memorial do Ministério Público.

O Projeto Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte foi criado em 2006, e a partir de então houve a demanda por mão-de-obra técnica (digamos assim) ou seja, houve a necessidade da contratação temporária de profissionais aptos a trabalharem com a memória. Nesse sentido, foi firmado um convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Fundação Norte riograndense de Pesquisa e Cultura (FUNPEC) e o Ministério Público estadual. Posteriormente houve a contratação dos professores Dr<sup>a</sup> Margarida Maria Dias de Oliveira e Ms Almir Félix Batista de Oliveira, além da seleção de duas estagiárias, a graduanda Thaisa Mara Silva de Mendonça (naquele momento cursando o 5º período) e a mestranda Isa Paula Zacarias Ribeiro, que deixou o Projeto em outubro de 2008. Em novembro de 2008 ingressaram no Projeto mais dois estagiários do curso de história da UFRN: Khalil Jobim e Samuel Jordã, para integrar a equipe

composta também por uma bibliotecária (Elda Cristiane S. Bulhões de Farias e a historiadora da instituição (Sandra Maria Bezerra da Silva).

Desde então, foram elaboradas várias atividades voltadas ao objetivo principal do projeto, de acordo com a instituição: construir e guardar sua memória, transmitindo-a para a sociedade. No entanto, as limitações impostas ao nosso trabalho começam a partir da própria visão que os contratantes/ chefes da instituição têm acerca do profissional de história. Muitos vêem o historiador como alguém apenas habilitado a reunir fatos e datas. O historiador pode e deve problematizar os fatos, sendo assim, ele deve buscar através das fontes, no passado, as respostas para as questões contemporâneas. Quando o historiador atua em instituições, ele direta ou indiretamente se depara com questões que vão desde os interesses distintos dos diversos grupos que a constituem até a imagem que estes querem transmitir para a sociedade.

No caso do Ministério Público, não são os interesses dos grupos que prevalecerão, a imagem que o Ministério Público irá construir será não a soma mas o resultado das disputas que ocorrem dentro da instituição. Ao atuar como estagiários no Projeto Memorial do Ministério Público do Estado do Rio grande do Norte, uma série de questões surgiram referentes a ética no exercício do ofício da nossa profissão. As nossas inquietações surgiram a partir da experiência de fazer parte de um projeto de memória institucional: o Projeto Memorial do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Somado a isso, buscamos nos aproximar de outros projetos de implantação de memoriais já efetivados, localizados na cidade do Natal. Portanto, as nossas indagações, apesar de partirem da nossa experiência, também buscam alcançar outros memoriais, tomados aqui, também, como objetos de estudo. Buscamos, através das visitas feitas a estes diversos memoriais, levantar questionamentos que serão pensados no próprio projeto do qual somos partícipes.

## **VISITANDO MEMORIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DE SUA COMPOSIÇÃO**

Com o propósito de estudarmos a constituição e funcionamento de alguns memoriais situados na cidade do Natal, visitamos o Memorial Aluizio Alves e o Memorial da Medicina. O primeiro deles faz referência a um dos políticos de maior destaque no Rio grande do Norte: o populista Aluizio Alves.

O Memorial Aluizio Alves foi elaborado com a intenção de enaltecer este personagem,

de contar sua vida e sua trajetória como político e jornalista, desde a sua infância, passando por sua adolescência, pelo seu ingresso na carreira política, até sua morte. A visita a este Memorial é guiada pela museóloga Rose Barreto. A apresentação feita por este espaço tem por objetivo transmitir uma imagem positiva sobre a vida de Aluizio Alves. As peças, medalhas, documentos, certificados, fotografias, jornais e livros formam boa parte do acervo desse Memorial.

O espaço físico destinado ao Memorial possibilita uma boa distribuição do seu acervo, no entanto, sentimos falta sobretudo das referências, das fontes relativas às informações expostas. O acervo foi em grande parte composto por doações, de populares, pessoas desconhecidas que por alguma razão guardaram algum objeto (seja documento, roupas, fotografias ou material de áudio).

referentes a Aluizio Alves. Neste Memorial, o visitante é apenas um observador da exposição, ou seja, este não é induzido a interagir com os objetos. Por um instante, o visitante é inserido no “universo” de Aluizio Alves, o “grande” político e realizador. Não há uma interação entre o que é exposto e quem visita o espaço. O segundo Memorial que visitamos, o Memorial da Medicina, situado na avenida Rio Branco, em um prédio que pertence ao Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Norte (CREMERN), conta com várias salas, auditório e objetos, que tem por objetivo principal enaltecer a figura dos médicos e os colocam como “herdeiros” dos primeiros médicos de Natal, formados na Faculdade de Medicina da Bahia.

O acervo desse Memorial conta com diversos objetos, dentre os quais uma “galeria” com fotos de alguns médicos, entretanto não conseguimos identificar quais critérios foram utilizados para a confecção desse espaço. Algumas fotos não estão identificadas e isso acaba dificultando a leitura que fazemos das imagens. Há um espaço que representa um dos ambientes de trabalho do médico: A sala de parto.

No Memorial Aluizio Alves percebemos que o espaço foi criado para legitimar e perpetuar a imagem de político e jornalista, a imagem do “grande homem que foi”. Esta é a concepção de memória presente neste Memorial. O Memorial da Medicina é o que podemos chamar de “Memorial morto”. Tal denominação foi atribuída em virtude do próprio espaço do Memorial, que não deixa explícito aos visitantes sua proposta. O ambiente em que estão inseridos os objetos é sombrio, escuro, e os idealizadores do Memorial acrescentaram à sala de parto que neste foi reconstituída, um cheiro de éter, talvez para tentar inserir o visitante no ambiente hospitalar. Porém, quem visita o espaço não consegue permanecer por muito tempo nesse local, em virtude do forte odor.

A maior parte do espaço está destinado a reproduzir, predominantemente, a memória dos médicos sem qualquer tipo de articulação com os contextos históricos da prática da Medicina. Os espaços destinados a uma possível história da Medicina se reduzem a poucas salas nas quais podemos encontrar instrumentos médicos antigos. No entanto, tais instrumentos encontram-se isolados, “fora do tempo”, o que acaba dificultando a construção de significados para eles por parte dos visitantes.

### **AS PRÁTICAS E A DETERMINAÇÃO DOS GRUPOS E DE SUAS IDENTIDADES: O CASO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO RN**

Quando solicitados a trabalharem nas diversas instituições o historiador às vezes pode ser conduzido por um sentimento vaidoso que o induz a pensar que ele será o profissional que determinará a identidade da instituição, por exemplo, em primeiro lugar, as identidades dos diversos grupos, mesmo que estes pequenos grupos formem um grupo maior, serão proporcionais aos ideais destes grupos. As divisões dos grupos serão determinadas pelos hábitos (BOURDIEU, 1996, p.17) dos mesmos, por suas práticas, que são determinadas pelos seus interesses, gostos e também pela sua posição em relação à sociedade. Em se tratando de Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, apesar dos membros, sejam eles Promotores ou Procuradores, formarem um grupo principal: o de profissionais que defendem o cumprimento da lei, a aplicação da Justiça e os interesses das chamadas minorias, sejam estas idosos, portadores de necessidades especiais ou crianças; há subdivisões em relação a este grupo principal: O Promotor é o profissional que tem o contato direto com a sociedade, é a figura que a sociedade -ou parte dela- reconhece enquanto representante da Justiça, da instituição Ministério Público. Embora os Procuradores de Justiça também sejam representantes da instituição, estes tem uma função diferente, ou seja, estes tem práticas diferentes e estas práticas conduzem a constituição de uma identidade específica. Os Procuradores tem por função analisar e conferir parecer aos processos, bem como participar das sessões do Tribunal de Justiça enquanto representantes do Ministério Público. Os Procuradores também defendem os interesses, mas na prática, há um distanciamento maior em relação à sua atuação profissional e a sociedade. Estes grupos fazem parte/ convergem para um grupo maior: o de representantes do Ministério Público. Nessa discussão, onde entra o historiador? Deveria ele ser um “produtor de identidades”? Ou o seu papel seria o de criticar estas identidades, ao própria historicidade da instituição? O historiador pode sim

produzir identidades mas quando este atua em uma instituição, seja, ela pública ou privada, ele não será o profissional a determinar a existência das identidades dos grupos que nela contém, estas identidades que são construídas e modificadas de acordo com os grupos, ou mais ainda, não será o historiador que determinará a “identidade geral da instituição”, a “identidade vencedora” das disputas internas e inerentes ao próprio funcionamento da mesma.

Quando o historiador se vê diante de um projeto de Memória institucional, ele tende a acreditar que tem o “poder” de produzir a imagem que a instituição que mostrar de si para a sociedade, o historiador pode até contribuir na construção desta imagem, mas ele não a determinará.

### **ENTRE A ÉTICA E O OFÍCIO: O HISTORIADOR DIANTE DE UM IMPASSE**

Segundo Eric Hobsbawm, o historiador têm um dever, uma responsabilidade: “a busca pelos fatos históricos em geral, e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular”. Ele deve se ver “isento das paixões de identidade política, mesmo que ele também as sinta” (HOBBSAWM, 2006, P.18)

Para Hobsbawm, embora o historiador na prática não possa ser “totalmente imparcial”, o profissional de história deve ser estar vigilante a respeito do seu dever, da sua responsabilidade, fazendo o máximo possível para não estar à serviço de políticas-ideológicas, nem de legitimá-las nas suas “idas ao passado”.

Ao pensarmos no nosso trabalho à frente do projeto de memória institucional do Ministério Público, o pensamento do eminente historiador britânico nos leva a refletir a respeito da nossa atuação nesta instituição.

O Ministério Público é uma instituição importante? Acreditamos que pouquíssimos ousariam negar que sim. Entretanto, não é a importância do Ministério Público que está sendo questionada aqui, mas a forma como ela deve ser tratada pelo historiador. Ao fazer parte de um projeto de Memória Institucional, o historiador assume um compromisso com a entidade, entretanto, o seu maior compromisso é com o seu próprio *métier*. O compromisso com a instituição não implica, no trabalho do historiador, a função de apologista da mesma. Se o discurso do historiador é apologista, é à própria História que ele deve ser direcionado. O trabalho do historiador envolve uma gama de fatores, e é envolvido pela ética. O Ministério Público, quando estudado por um historiador, independentemente de sê-lo em um Memorial,

é um objeto como qualquer outro, sujeito a críticas, a problematizações e a questionamentos. É importante que tanto os historiadores envolvidos em tais projetos, quanto as entidades financiadoras, tomem consciência de tais prerrogativas, que saibam que os lugares de estrelismos não devem ser ocupados por nenhum delas, a não ser pela própria História.

Segundo o historiador alemão Jörn Rüsen, o ofício do historiador é regido por uma série de elementos aos quais ele atribui a designação de “Matriz disciplinar da Ciência da História”. Optamos por utilizar este termo de Rüsen porque acreditamos que ele se encaixa no que queremos defender no presente trabalho. O historiador está sempre buscando responder a determinadas inquietações, constantes no seu cotidiano. No nosso caso, se o Ministério Público é o objeto do nosso estudo, caba a nós problematizá-lo a partir das inquietações que surgem enquanto participantes desse projeto. Diante dos nossos interesses em lidar com tal objeto, o passo seguinte seria aplicar os métodos da pesquisa histórica com o objetivo de construir um conhecimento histórico dotado de significado para nós, historiadores e para a própria instituição, objeto de nossas pesquisas.

---

## Notas

<sup>1</sup> AXT, Gunter. **Memória, cidadania e os novos campos de trabalho do historiador**. Disponível no site: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n4/memoria.htm>.

<sup>2</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

<sup>3</sup> Expressão consolidada por Pierre Nora em seu trabalho: NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto história**, São Paulo, PUC, n. 10, 1993.

## REFERÊNCIAS

AXT, Gunter. **Memória, cidadania e os novos campos de trabalho do historiador**. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n4/memoria.htm>>. Acesso em 03 de abr. 2008.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: \_\_. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Memória e História**: Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Coletânea de Leis e Decretos do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal, 2007.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**: teoria da historia: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EDUNB, 2001.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: O museu no ensino de história. Universitaria: Chapecó, 2004.

## A ponte e a fronteira: o potiguar e a sedução ao outro

João Maurício Gomes Neto (UFRN)\*

### Resumo

Questões referentes a identidades locais/regionais têm proporcionado grandes debates nas produções historiográficas contemporâneas, dentro das quais este trabalho procura se enquadrar. Partindo de indagações feitas por diversos atores sociais norte-rio-grandenses sobre o que seria ou se existiria um *Ser* potiguar, buscamos problematizar de que maneira noções como fronteira e alteridade (HARTOG) são colocadas dentro das discussões sobre a suposta identidade potiguar. Neste sentido, temos nos utilizado de fontes diversas, tais como revistas do IHG-RN, jornais e metanarrativas clássicas que versam sobre a história do estado.

**Palavras-chave:** Potiguar, identidade, fronteira.

### Abstract

Issues related to local/regional identities have originated great debates in contemporary historiographic production, inside which this work intends to belong to. Based on questioning made by many norte-riograndense social actors regarding what would be or if there would be a potiguar *being*, we try to inquire the way which notions such as frontier and alterity (HARTOG) are brought to the discussions about this supposed potiguar identity. In this sense, we have used many sources, such as IHG-RN magazines, newspapers and classic meta-narratives that verse about the history of the state.

**Keywords:** Potiguar, identity, frontier.

Uma reflexão a respeito do que somos, do que pensamos que somos, do que dizem que somos, e especialmente, sobre o que não somos, mas que por desígnios ainda não discerníveis com clareza, deviríamos ser. Discutir a identidade potiguar é pensar e problematizar o que fomos – ao menos supostamente – um dia, mas também o que já não somos mais, seja por que nos perdemos nas trilhas insinuosas do tempo ou por outros motivos quaisquer. O mais intrigante nesse jogo de possibilidades múltiplas é que a condição identitária do potiguar, conforme evidenciam as impressões que serão problematizadas a seguir, não aparenta fixidez, definição; antes parece estar sempre em mutação. É nesse cenário movediço, caótico, movimentado, fluído, por onde enveredaremos a partir de agora.

Atores sociais da academia, da intelectualidade, do meio artístico e político reiteram

com grande frequência o discurso da existência de um espaço vazio onde deveria está a identidade potiguar, advindo daí a necessidade do Estado, segundo a maioria deles, implementar políticas culturais de maneira a suplantam essa carência. Em outras palavras, urge preencher esse espaço vazio. Essa percepção é apresentada e discutida por Josimey Costa, em entrevista concedida ao *Aprendiz de Jornalista*, jornal online do laboratório do Departamento de Comunicação da UFRN, no segundo semestre de 1999.

Conversei com pessoas comuns e estudiosos, e cheguei a conclusão que Natal é uma cidade que não tem uma identidade cultural forte. Se você pergunta qual é o produto cultural genuinamente natalense, você terá muita dificuldade de identificar. Você pode dizer assim: “Diga um exemplo de um produto cultural genuinamente baiano: axé, acarajé (um deles), baiana”. Vai para Minas Gerais: o pão de queijo de Minas, um tipo de música que é bem característico da música caipira mineira, lembra a de São Paulo, mas você identifica: “Ah, veio de Minas”, e se você pensar mais contemporaneamente, tem o Clube da Esquina, pessoal que toca uma música que você diz: “Esse pessoal é de Minas”, Skank é de Minas. No Rio Grande do Sul você encontra isso, alguns estados do Brasil tem essa característica forte. Vai para São Paulo, você tem as coisas que são de São Paulo e é uma cidade que poderia não ter identidade nenhuma cultural, porque ela tem todas, mas tem uma coisa que você diz que só podia ser paulista mesmo. No Ceará, não há muita diferença, em termos de produtos culturais, do Rio Grande do Norte ou da Paraíba, mas o cearense se afirma enquanto cearense: no humor, na música, você encontra grandes nomes a nível nacional. Na Paraíba há um cuidado com a sua produção, no Rio Grande do Norte isso não é percebido. (APRENDIZ DE JORNALISTA, 2006A)

De imediato, das tantas questões que saltam aos olhos depois desse depoimento, gostaríamos de elencar aqui três elementos: a idéia da ausência de um “produto cultural genuinamente natalense”; a percepção de que uma identidade natalense; se existisse, poderia ser tomada como identidade do Rio Grande do Norte, refletindo a idéia de que por ser a capital, Natal poderia expressar essa identidade de maneira mais acabada, elaborada; e por fim, que somos espaços vazios devido a ausência de identidades hegemônicas que resumam a “essência” do potiguar, conforme se explicita na comparação com outras realidades (Estados). Motivada pela constância das incertezas, a entrevistada relata ter dado prosseguimento às investigações sobre a temática e nas respostas colhidas tanto de especialistas como de “pessoas comuns”, eram recorrentes as percepções de que o potiguar não existe, ou melhor, de que este efetivamente não possui uma identidade; seu estigma de “vítima da inconsistência” se apresentava latente na voz dos especialistas que esboçavam explicações para essa peculiaridade incômoda.

[...] antes das capitânicas hereditárias, Natal tinha um grande número de franceses; vieram os

portugueses e os expulsaram, o problema é que os índios já estavam habituados com os franceses; depois, vem os holandeses e expulsam os portugueses e logo depois aqueles são expulsos pelos portugueses. Com o regime das capitâneas ganhamos um capitão que não era daqui, mas [de] Pernambuco; éramos uma capitânia agregada. Quando começamos realmente a ter uma paz cultural, chegam os americanos. Segundo Cascudo, vieram dez mil soldados americanos para uma população de cinqüenta e cinco mil pessoas, foi um impacto muito grande. Os americanos trouxeram suas comidas, seu visual, seus hábitos, colocaram cinema, enfim toda sua cultura para a nossa cidade; quando eles chegaram Natal não tinha sequer rádio e sim o difusor que era uma pessoa que saia distribuindo alto-falantes pelos postes e transmitia o que queria. Natal era uma cidade de interior no litoral e quando menos se espera surge rádio, cinema, grandes artistas. O cotidiano norte-americano é trazido para Natal com uma forte imagem de povo dominante, cultura rica, que o pessoal da província ouvia falar dos artistas e que quando os americanos vieram, trouxeram esses artistas. Pelo sim, pelo não esses fatos acontecidos na cultura de Natal, ao que parece, transformou Natal numa cidade permeável culturalmente. Nós não temos muita resistência à coisas que vêm de fora, pelo contrário, aceitamos com muita facilidade, talvez porque não tenhamos identidade ou porque tenhamos construído a nossa identidade exatamente dessa mistura. Na verdade, o que nós somos é esse desapego, que tem um lado ruim: deixar escapar a nossa cultura pelo ralo, tendo, então, uma produção característica nossa com muita dificuldade de sobreviver, por outro lado isso permite que nós possamos ter contato com tanta [coisa] que termina por ampliar a nossa visão de mundo e quem vem de fora para Natal sempre diz isto: "Natal tem um clima, é pequena mas parece uma cidade grande". Natal parece com o Rio de Janeiro, tem aquele aspecto cosmopolita em termos de espírito de alegria. O litoral abre o espírito, como disse Woden Madruga, porque é aberto à saída e à entrada, então o que é muito aberto tanto deixa entrar quanto sair, pode ser essa explicação para o fato do natalense não ter muito apreço pelos seu filhos produtores: o natalense aprecia tudo. Isso é injusto com quem produz aqui? É. Porém isso permite que o natalense não se feche no xenofobismo. (APRENDIZ DE JORNALISTA, 2006A). (grifos nossos).

O depoimento é rico em sentidos e igualmente paradoxal. O Rio Grande do Norte existia antes mesmo das capitâneas hereditárias e sua identidade é, desde então, não ter identidade. Dominado pelo movimento, pelo fluxo constante de influências que tem recebido de outros povos, das gentes que vêm de fora desde a colonização, o norte-rio-grandense é mistura e, portanto, não criou valores genuínos. Invés disso os perdeu no fluxo, na penetração constante de suas fronteiras (HARTOG, 1999). Assim, enquanto os outros, os não-potiguares, situados do outro lado da fronteira aparentam homogeneidade em ser o que são os norte-rio-grandenses lamentam-se do ser que não são.

A partir de comparações com o outro, isto é, de relações alteridade (HARTOG, 1999), se estabelece o estigma da ausência: os pernambucanos são amantes incondicionais de seus valores, dos seus bens culturais; os cearenses são engraçados, têm o humor, a música como marca identitária capazes de produzir grandes nomes no cenário artístico nacional; os paraibanos são ciosos de suas produções e fechados ao estranho, vêem os estrangeiros com desconfiança; os mineiros têm a musicalidade como marca... Mas os potiguares, o que são? Seria esse desapego, esse desamor a si mesmos, essa indefinição,

essa ausência de identificação, esse espaço sempre aberto ao adventício, ao estrangeiro? É na leitura de si em contraposição aos “outros” que a identidade potiguar – ou a ausência dela – vai sendo mapeada, circunscrita nas falas dos interlocutores.

No entanto, essa idéia de um ser em metamorfose constante, marcado pelo mimetismo e pela absorção de tudo que vem de fora cria espaço, paradoxalmente, para a tentativa de se construir para ele outra representação: a do ser cosmopolita, para quem as fronteiras não têm sentido algum, pois de sua aldeia, são cidadãos do mundo, conforme se denota no fechamento do raciocínio de Josimey Costa. O vazio já não seria tão vazio assim. Todavia, essa concepção parece longe de ser consensual. Isto fica evidente nas palavras de Plínio Sanderson Saldanha Monte, antropólogo, geógrafo, professor, poeta...

Acho que Natal é mesmo pedante, besta e equivocada. Faz-se um discurso de cidade moderninha, de Londres Nordeste, mas na verdade, as oligarquias continuam nos assolando. Somos uma sociedade fadada ao estupro cultural. Tudo que vem de fora, tudo que é alienígena nos seduz. A gente não pensa em qualidade, em o que é de relevância. Tudo que vem de fora para o Rio Grande do Norte sempre encheu os olhos da gente. Então essa pseudo-idéia de moderninha é equivocada. Nós não somos bairristas. Infelizmente, pelo contrário. Outrora, Othoniel Menezes, vaticinou à “Jerimulândia” o carma do “pecado original de haver nascido na Esquina do continente”. (GURGEL, 2008)

Embora se contraponha a uma percepção cosmopolita do potiguar, fica evidente nas palavras de Plínio Sanderson Saldanha Monte a idéia de que tudo que vem de fora nos seduz, de que os espelhos, a imagem do outro nos encanta em demasia e assim, como resultados desses embates duas imagens vão se delineando: por deixar de construir valores próprios e de valorizar o que é seu, o potiguar assumiria a condição de eterno colonizado, movido pelo feitiço do reflexo do espelho que só projeta para si a imagem do outro; e uma outra, que o representa como moderno, sem apegos ao passadismo nem a xenofobia, e que seria da sua aldeia, um cidadão do mundo, um cosmopolita.

Em artigo publicado em um dos jornais de grande circulação no Estado, um leitor aborda a questão de como *é difícil ser potiguar*. Mesmo não tendo nascido no Estado, relembra saudoso como se encantou por essas terras, sobretudo por Ponta Negra quando esta era ainda uma praia acanhada, com suas “ruas de barro” e “mijadouros’ fedidos”, quando a praia “parecia um trecho de nossa costa perdido com suas jangadinhas e barracas humildes e sujas”. Com um cenário desses,

Demorou um nada pra que eu me sentisse natalense e um pouco mais pra que descobrisse o potiguar pelo qual passaria a me definir. Em minhas andanças de militante estudantil tive a oportunidade de como potiguar visitar muitos estados de nosso país. Foi nessas viagens que comecei a perceber a dificuldade de ser potiguar.

Em São Paulo, me chamavam de baiano; no Rio, de paraíba; em terras gaúchas eu era cearense. Até de capixaba me chamaram ao saber que era do Rio Grande do Norte que eu vinha. Mas nunca, nunca me chamaram de potiguar. (GIROTTTO, 2007).

Mesmo identificando-se como potiguar, o sotaque sulista remanescente dos seus ancestrais italianos não se esvaiu de todo, relata, fazendo com que ainda nos dias atuais, freqüentemente, não seja reconhecido como tal no próprio Estado que adotou como sua casa. Mas as mudanças pelas quais tem passado a capital nos últimos anos o assustam, desagradam e se de um lado tem sua identidade questionada pelos nativos, ele mesmo já se não identifica tanto com a cidade a exemplo do que ocorria outrora. Natal é não mais a cidade provinciana que o encantou:

Eu mesmo já não me identifico tanto com esta cidade. Não reconheço nela a ingênua cidade que me acolheu, nem reconhece ela, em mim, o ingênuo rapaz que aqui chegou numa data já distante. Os prédios estão muito grandes e os ventos mais escassos. A violência é uma perigosa imitação da barbárie dos grandes centros urbanos do país. Eu não vou mais à praia, tanto quanto ia. Quão irônico que seja, é apenas na desfigurada e recolonizada Ponta Negra de hoje que sou reconhecido como potiguar. A Ponta Negra de hoje pertence aos italianos que não sofreram do mal da pobreza, diferente de meus bisavós que pra cá vieram fugindo da Grande Guerra e da miséria. Esses italianos de ascendência mais nobre que a minha me vêem andar deslocado pelo território que agora lhes pertence. Como outrora os portugueses fizeram com os legítimos potiguares – os índios – meus distantes parentes apontam pra mim e dizem: Vejam, um nativo. Os olhos potiguares novamente brilham; estamos seduzidos por eles, como os índios estiveram por nossos ancestrais portugueses e holandeses. Pouca coisa mudou: as caravelas agora voam e os pentes e espelhos são chamados de Euros. No mais, já me sinto tão potiguar quanto antes. (GIROTTTO, 2007).

Como se o ciclo apontado por Josimey Costa no início deste artigo se completasse, a saber, nosso estigma de subjugados e dominados por franceses, portugueses, holandeses, novamente os portugueses, pernambucanos e estadunidenses, agora, surgem os italianos, espanhóis, holandeses...

Numa postagem intitulada de *Invasões bárbaras* escrita em seu *blog*, o jornalista Ailton Medeiros se posiciona frente às discussões sobre a instalação do *Grand Natal Golf*, um mega empreendimento estrangeiro no litoral norte do Estado que tem enfrentado questionamentos de ambientalistas, do Ministério Público e de parcela da sociedade norte-rio-grandense.

Li, não lembro onde, que Clotilde Tavares (lembram dela?) ficou escandalizada com o *megaresort* que os espanhóis vão construir na Taba.  
 Clotilde, cuja maior virtude é ser irmã do talentoso Bráudlio Tavares, sugeriu um movimento “apartidário” para expulsar os “estrangeiros” da Taba.  
 Vou logo avisando que nessa guerra profana estou do lado dos gringos. Não vejo saída mais inteligente e sensata para civilizar os bárbaros que vivem à margem do Potengi que ceder de corpo e alma aos encantos do capitalismo.  
 O que seria Nova York sem judeus e irlandeses? E São Paulo sem os italianos?  
 Por favor, me inclua fora dessa babaquice de que temos de preservar nossos bosques e nossas dunas, este discurso só interessa aos políticos cuja carreira é pautada na apologia da pobreza.  
 A maioria das pessoas quer bem-estar, conforto, celular, computador, educação, saúde, internet, e o que a vida moderna possa oferecer de melhor.  
 Quem tiver de saco cheio faça como Chapeuzinho Vermelho, vá passear na Floresta. Mas cuidado com o Lobo Mau.  
 Minha torcida é para que Clotilde Tavares permaneça lá.  
 Aqui em Ponta Negra, prefiro a companhia de espanhóis, noruegueses, franceses, dinamarqueses, suecos, americanos, russos, poloneses, chineses.  
 O mundo virou uma aldeia global desde que um engraçado decidiu abandonar a vida entediante da caverna.  
 Tem gente que não se conforma com isso.  
 Prefere ver o mundo mergulhado nas trevas. (MEDEIROS, 2008).

O texto, a começar pelo título *Invasões bárbaras* é marcado por ironias e como evidencia o conteúdo da postagem, repleto de ambivalências. Numa contraposição evidente entre civilização e barbárie tão recorrente na literatura ocidental, os bárbaros, ao menos dessa vez, não são os invasores, mas os nativos, os habitantes da *taba*, dessa *aldeia de índios*. A presença de investimentos estrangeiros e conseqüentemente, de gente estrangeira seria na verdade um exercício civilizatório. Na fala do jornalista, fazendo-se um esforço enorme, extremo, para deixar de lado outras questões que cerceiam a *produção do espaço capitalista* (HARVEY, 2005), que de certa forma aparecem naturalizadas e até idealizadas pelo enunciante, duas representações (HARTOG, 1999) do potiguar num cenário ambivalente vem a tona: primeiro, a idéia de que são bárbaros, atrasados, precisam abrir suas fronteiras, civilizar-se; e a segunda é que a própria defesa que realiza da abertura das fronteiras ao outro, ao adventício indicaria uma postura de não fechar-se em si mesmo, e portanto, cosmopolita, civilizada.

Embora originalmente não tenham sido concebidas dentro duma proposta de diálogo, as percepções de Angelo Giroto e Ailton Medeiros produzidas num mesmo contexto para uma temática comum – a presença de estrangeiros no Estado – chamam a atenção, pois a nosso ver apresentam questões cuja ressonância ultrapassa a mera

divergência de ponto de vistas, de concepções. Giroto, um *adventício naturalizado* reclama das dificuldades de ser potiguar, sobretudo com as mudanças significativas as quais têm sido operadas na capital do Estado – pequena, acanhada, provinciana quando o acolheu – que atualmente se assemelha cada vez mais aos grandes centros urbanos, com acentuado crescimento demográfico, lugar de violência, “terra do caos”, marcada pelo agravamento dos problemas sociais resultantes desse crescimento desmedido, descontrolado. A memória saudosa, nostálgica, reclama das paisagens que não existem mais e revela contradições curiosas: ele, um adventício que outrora foi recebido de braços abertos reclama da presença constante de estrangeiros, seus “distantes parentes”, modificando as paisagens da *urbe*; outra é que é justamente na contraposição realizada frente a esses estrangeiros, “neocolonizadores” do território norte-rio-grandense que ele, agora nativo, restabelece sua identidade potiguar. Já para Ailton Medeiros, *nativo cosmopolita*, ao fazer ode ao “estrangeiro civilizador” parte da premissa segundo a qual é da abertura das fronteiras locais ao outro que se estabelece a civilização, se foge do estado de barbárie, processo esse que transformaria a “taba” numa aldeia global. Assim, interpõe-se o paradigma: o potiguar, colonizado ou cosmopolita?

O potiguar tramita assim num espaço indefinido. É, segundo alguns interlocutores, um espaço fadado a um devir que é sempre devir, que nunca se cumpre; é sempre o que deveria ser em detrimento do que é, pois o ser que ele é, desagrada. Percebe-se aqui um dilema nas suas representações: reclama-se com frequência da abertura, da sedução ao que vem de fora de suas fronteiras, pois esta postura agiria de forma tal que o impediria de criar laços identitários com as coisas da terra, com os valores genuinamente locais. Em outras palavras, existiria um modo de ser, um *ethos* que devido ao desapego dos norte-rio-grandenses não se faz ver nem ouvir. É como se enfeitiçados pelo outro, recusassem a si mesmos. São estrangeiros em sua própria terra. Assim, invés das fronteiras geográficas representarem barreiras, entraves, os potiguares seriam frequentemente seduzidos por elas. Para alguns, isto é ser cosmopolita, civilizado, para outros, é sinônimo de colonizado, de subjogado culturalmente. Neste sentido, o depoimento de Clotilde Tavares quando contrapõe o potiguar ao paraibano é bem elucidativo desse impasse;

Logo quando eu cheguei à Natal no ano de 1970, estava passando na Avenida Rio Branco e tinha uma mulher conversando com outra, me aproximei, uma se despediu e a outra olhou

para mim e disse: “ela é americana!”, como se dissesse que estava conversando com o Papa. Eu disse: “sim e daí?”. Ela disse: “é americana, não está entendendo não?”. Eu achei isso muito estranho, porque nessa época na Paraíba nós odiávamos os americanos, por causa da ditadura. E aqui em Natal o pessoal adorava os americanos, pareceu-me ser resquícios da II Guerra. Logo, comecei a notar que as pessoas da minha idade daqui de Natal não sabiam o que era um cantador de viola. Na Paraíba, principalmente em Campina Grande, o pessoal é muito ligado às coisas da terra. Quando cheguei aqui parecia que estava no sul, numa cidade não nordestina. Aliás, Natal para mim tem essa característica de não parecer uma cidade nordestina. Em 75, o poeta Jomar de Brito veio a Natal e a batizou de “Londres Nordestina”. Nessa época, Natal era conhecida no nordeste como sendo uma cidade diferente das demais. Em 78, fui à Maceió para um congresso e quando disse que era de Natal, o pessoal recuo, porque as mulheres de Natal tinham uma fama horrível, eram consideradas muito liberadas, quer dizer, então existia essa percepção de Natal como sendo uma cidade super avançada, sem nenhuma ligação com as outras cidades do Nordeste. Eu considerava e considero muito interessante essa característica, ‘considero’ porque Natal ainda possui essa característica. Acredito que Natal é assim, por conta da permanência dos americanos aqui tanto durante a II Guerra. A Paraíba não teve essa presença estrangeira, e além do mais o paraibano é diferente, porque ele é muito cioso de suas coisas. Há uma anedota que demonstra bem esse fato: pergunta-se, “você é de onde?”, responde-se, “da Bahia”, “do Rio Grande do Norte”, “da Paraíba, por quê?”, quer dizer, é como se o paraibano tivesse muito orgulho de ser paraibano e não gostasse de invasão. Em Campina Grande, o camarada das indústrias comprava máquinas para fazer estradas, caso ela se quebrasse, ele não mandava chamar técnico de fora, ele mesmo olhava e dali a pouco terminava consertando a máquina. O paraibano não dá tanta autoridade a quem vem de fora, ele procura construir o seu modo próprio de agir, mesmo naquilo que não entende. (APRENDIZ DE JORNALISTA, 2006B).

Na fala de Clotilde Tavares, a percepção da identidade “alienígena” do potiguar é retomada, assim como a idéia do encantamento deste pelo “outro”. Esta singularidade seria tamanha a ponto de quebrar, romper com o discurso regional preconizado sobre o Nordeste como lugar da tradição para ser identificado como o espaço da modernidade, a “Londres Nordestina”. O Estado, pensado via-de-regra a partir de sua capital, Natal, como centro irradiador do *ethos* potiguar é visto como um diferente, um estranho entre comuns (paraibano, pernambucano, cearense, alagoano, etc.).

Todavia, cabe pensar também quem são os enunciadores que constroem essa representação do potiguar como um ser que não é, marcado pelo mimetismo, que se recusa a cumprir o seu devir. Neste sentido, consideramos que as falas, as vozes dos interlocutores publicizadas no decorrer deste artigo fornecem contribuições valiosas: são atores sociais que atuam na academia, na produção artístico-cultural, no embate político cotidiano e geralmente compartilham da idéia segundo a qual existiriam características específicas, formas, modos de ser e agir que expressariam uma singularidade ao potiguar.

Estes atores, via-de-regra, consideram já ter identificado e situado esse conjunto de características e são ao mesmo tempo produtores e divulgadores dessas representações. Por meio de suas ações conforme os espaços onde atuam, procuram comunicar esse *ethos* aos

cidadãos norte-rio-grandenses, mas neste ponto, situa-se outro impasse: é como se o receptor do enunciado não decodificasse ou se negasse a recebê-lo; é como se o emissor apontasse á uma direção, mas o receptor teimasse em seguir o caminho inverso, seja porque não entendeu o enunciado da mensagem que lhe foi dirigida, seja porque não se identifica com ela, e, portanto, se recusa a aceitá-la.

No início de janeiro de 2008 uma exposição de Arte Contemporânea do artista plástico potiguar Marcelo Gandhi intitulada “*Site Specific* - Lugar específico”, exposta na galeria Newton Navarro, localizada na Fundação José Augusto, foi motivo de uma polêmica que chegou às páginas dos jornais. Mal recebida pelos funcionários da Fundação responsável por elaborar estratégias de atuação no campo da cultura para o Estado, questionavam o princípio artístico da exposição, ao que o artista rebateu com prontidão, denunciando tal postura resultante do provincianismo e do atraso cultural reinante na capital:

Natal aceita todo o tipo de porcaria pop, enlatada e industrial de forma muito rápida. As pessoas aqui têm dificuldade em aceitar a arte contemporânea. Isso é no Brasil todo, mas lá fora está mais avançado. Aqui é aquela rigidez, fica difícil. Na minha exposição, os funcionários da Fundação José Augusto se sentiram agredidos, disseram que não era arte. Mas em nenhum momento questionaram o trabalho, foi tudo num nível raso. Mas essa polêmica é interessante porque desperta esse debate. (DUARTE, 2008).

Ganha espaço então o discurso de que o potiguar não valoriza o artista, a cultura da terra e conseqüentemente, não valoriza sua memória e nem sua história; não consome a música, a poesia, a prosa, o romance... as produções culturais que melhor lhe representariam. Incompreendidos pela massa, o intelectual, o acadêmico, o político, o produtor teatral, o escritor, o artista plástico... parece também não compreender por que suas produções são pouco valorizadas e parcamente consumidas por aquela. Consideram talvez que o sentimento de pertença ao mesmo território deveria por si só assegurar uma identificação a ponto de sua produção ser valorizada e consumida pelos norte-rio-grandenses; porém estes, de maneira enigmática, permanecem seduzidos pelo feitiço da fronteira. É como se não se sentissem representados dentro das representações que são construídas em seu nome, como se não se sentissem partícipes delas.

Embora não seja o objetivo central deste trabalho realizar um estudo comparativo nem definir se as produções artístico-culturais fomentadas em território norte-rio-grandense

são ou não originalmente potiguares, até porque consideramos o conceito de originalidade um tanto quanto complicado para ser aplicado em tal contexto, alguns questionamentos, no entanto, fazem-se necessários para evitar enfoques naturalizados sobre alguns discursos aqui delineados. São eles: até que ponto os produtores da chamada cultura potiguar podem alvorar-se como seus legítimos representantes? Quais elementos lhes legitimam? Quais características possuem que diferem ao mesmo tempo em que singularizam suas produções frente aquelas produzidas fora das fronteiras geográficas que delimitam o Estado, as quais embora possuam representações simbólicas – cartográficas, por exemplo –, são construções imaginárias? As produções artístico-culturais produzidas no que é circunscrito como o Rio Grande do Norte não dialogam com aquilo produzido em outras territorialidades? O que assegura, por fim, uma fronteira para as manifestações culturais?

Dentro dessas indagações, a discussão referente à identidade artística de uma das revelações da Música Popular Brasileira na atualidade ganha notoriedade. É o caso de Roberta Sá. Nascida em Natal em dezembro de 1980, mudou para outro rio, o Rio de Janeiro, com nove anos de idade. Hoje, aos 27 anos, depois de despontar no cenário musical nacional, a imprensa, a *intelligentia* norte-rio-grandense busca “conterraneizá-la”, tratá-la como um talento, uma expressão da terra, conforme crítica do blogueiro Mário Ivo D. Cavalcanti. Ao comentar um show que a cantora veio fazer em Natal na primeira semana de maio do corrente ano, em tom provocativo e irônico, afirma que ela é carioca até que provem o contrário:

Pois, até que me provem o contrário, a tentativa de conterraneizá-la é só um e não passa de mais um ataque histérico dos nativos do Rio Grande, traumatizados ainda com o fato colonial (remonta aos idos de quatro séculos atrás) de que nem tão grande assim era o nosso rio (embora tenhamos a maior das aldeias, derna de sempre, ou, a “Metrópole Indígena”, nas palavras articuladas de Polycarpo Feitosa, ou Antônio José de Melo e Souza, nosso último governante letrado).

E haja necessidade de auto-afirmação (ponto de exclamação ou reticências, à escolha do freguês).

E haja exhibir nas fuças dos outros a certidão de nascimento de quem nos ufanamos.

Desejo bem ambíguo, aliás, para quem – e tomo emprestado de novo as letras cursivas do Dr. Antônio – “com uma excessiva desconfiança de si próprio, que parece ser também um dos elementos do seu caráter, o potiguar é propenso a considerar irresistivelmente o estrangeiro, o desconhecido, como superior, como capaz, e respeita-o pelo menos enquanto não convencer-se de que o tal estrangeiro é igual ou inferior a si mesmo”.

Talvez seja isso que tanto nos envaidece e nos anima como pintinhos na beira da cerca: Robertinha Sá une o útil ao agradável, Tomé com Bebê, é “de fora”, mas também “é daqui”. Um must, enfim, para a patuléia que se acha o ó do borogodó, o centro do mundo, as pregas que não cabem no meio, oco do mundo.

Uma maravilha, claro, os discos da moça, as músicas da moça, o suingue da moça. Menos

por sua certidão de batismo e mais por ela mesma – embora muitos “críticos” às margens do Putigy adorem exercitar e ecoar o que “os outros”, no gramado alheio, dizem dela: porque “os daqui” tudo que fazem é citar que a menina foi citada pelos “outros”, sem nenhum juízo crítico e opinião pessoal. (CAVALCANTI, 2008).

Roberta Sá, como bem indica Mário Cavalcanti, é uma personagem singular dentre do mosaico que procuramos traçar até agora. Ela “transgrediu” a fronteira, é o outro, mas também é potiguar. É uma espécie de representante ideal ou personagem síntese em meios aos discursos que temos evidenciado sobre o norte-rio-grandense: representaria a nossa sedução ao outro, ao adventício, mas ao mesmo tempo, é também uma “nativa”, uma conterrânea. Neste sentido, enquanto faz eco à idéia do cosmopolita, a busca por “conterraneidade” abrigaria o já discutido estigma de colonizado, que não possui valores próprios, que precisa do julgamento valorativo do outro à quem transpôs a fronteira, para então se sentir seduzido, identificado, representado. Assim, como são os outros, os não-potiguares que dizem que Roberta Sá é uma grande cantora, os norte-rio-grandenses desempenhando seu papel de colonizados já podem orgulhar-se a vontade: seu brilho já irradia além de nossas fronteiras e o melhor, é um brilho conferido pelo outro. Ela é carioca! Ela é carioca...

Na tentativa de situar a problemática da identidade, a comparação com Pernambuco, para o bem ou para o mal, tem sido freqüente e corta temáticas as mais diversas. Assim, enquanto é tomado como ente pertencente a uma mesma nação – o Nordeste – e se afirma a necessidade de construir pontes entre um e outro, é visto também como o algoz, como o oposto.

Em dezembro de 2003, a encenação do Auto de Natal causou alvoroço em parte da classe artística e intelectual do Estado. Além das críticas a (des)organização do evento, um dos temas centrais da discussão era o fato de ter sido utilizado no roteiro do Auto um poema de João Cabral de Melo Neto no qual citava o rio Capibaribe. Detalhe: o Auto foi representado às margens do rio Potengi.

Em artigo publicado na Tribuna do Norte, Rinaldo Barros, então presidente da Fundação Capitania das Artes/FUNCARTE, entidade equivalente à Secretaria de Cultura de Natal e responsável pela organização do evento expôs seu ponto de vista. Segundo argumentou, houve um debate interno para decidir se alteravam ou não o nome do rio e definiu-se por mantê-lo como concebido originalmente, pois a força da obra poética de João

Cabral de Melo Neto é universal e por isso, a imagem do Capibaribe poderia ser transposta para qualquer rio, pois no contexto pretendido ele era tomado como “fonte de vida”. E acrescenta:

Outro ponto importante, posso estar enganado, mas estou convicto de que o fortalecimento da identidade cultural do nosso povo deve-se dar como defesa da Nação Nordestina, e que não devemos nos dividir ainda mais. Nesse sentido, tanto faz Recife, como Salvador, Natal, Campina Grande ou Mossoró; somos todos de uma mesma Nação, de uma mesma cultura; riquíssima, todavia, discriminada e ameaçada.

Para concluir, insisto em alertar que Natal há muito deixou de ser uma província. Nossa capital é pólo de uma Região Metropolitana, aberta ao mundo, em perfeitas condições de interagir com todos os povos, com artistas de todas as culturas, e somente assim poderá construir os alicerces de uma sociedade verdadeiramente desenvolvida culturalmente. Chega de xenofobia, não há o que temer. Não existe artista "de dentro" e artista "de fora". A arte é universal. (BARROS, 2007)

Aqui indagamos: o que seria o potiguar, afinal? Cosmopolita? Provinciano pouco afeito aos valores locais, seduzido constantemente pelos encantos adventícios? Ainda imperam por essas “bandas” oligarquias tradicionais e conservadoras? Caminhando neste sentido, um debate interessante e que permeia essas questões é levado a cabo por um telespectador do Festival de Música de Natal, evento promovido pela Prefeitura da cidade durante as comemorações natalinas em dezembro de 2007. Com o título de sugestivo de *Bairrismo (pernambucano) x falta de identidade (potiguar)*, discorre:

Tenho alguns amigos pernambucanos, e sempre pra tirar sarro os chamo de bairristas... Mas infelizmente, é uma forma de demonstrar o meu real descontentamento, com a população do Rio Grande do Norte, os potiguares, os papa-jerimum.

Ontem, mais uma vez, fui ver os shows que a prefeitura de Natal esta promovendo em comemoração as festividades de fim de ano e aniversário da cidade... As apresentações musicais eram, a potiguar Marina Elali e o pernambucano Alceu Valença...

De cara na entrada já vou escutando uma galera, "Vou deixar pra entrar só quando Alceu for tocar, ir ver Marina Elali, não podeee"...

Não me identifico com o trabalho de Marina, mas seu talento é incontestável e embora ela sempre engrandeça e divulgue o estado do RN, infelizmente o povo não tem retribuído o carinho da artista... Tudo bem não gostar mas menosprezar é inaceitável... A cantora tentava gravar um DVD, e precisava do público, show gratuito em um sábado à noite...

O que se via eram pessoas a reclamar do excesso de preocupação da cantora com o som, com o figurino, à espera por mais público e da interação desse público...

E conclui:

Infelizmente, diferente do que se vê no Pernambuco, onde os artistas da terra são valorizados em maior proporção que os "astros nacionais e internacionais", no RN o que rola é uma desvalorização do que é da terra.

[...]

O potiguar precisa buscar sua identidade ou simplesmente aprender a dar o valor merecido

ao que é de sua terra, independentemente de gostar ou não devemos valorizar o que tem qualidade. (BARROS, 2007).

Algo que prende a atenção nesse discurso além de suas contradições é a percepção de que existe uma identidade cultural potiguar a qual poderia ser identificada usando para isso o critério da territorialidade, do *lucos* de sua produção. Assim, faltaria a população aprender a valorizar essas manifestações como suas, a identificá-las como suas.

Seja porque espaço de mutação, seja porque espaço de recepção, ora os potiguares tomam os pernambucanos como modelo a ser seguido; ora identificam neles os seus algozes e os criticam pelo bairrismo exacerbado que alimentam. Um outro exemplo desses deslocamentos, dessa relação de aproximação/distanciamento foi a disputa levada a cabo pelos dois Estados em 2007 para sediar a construção de uma nova refinaria de petróleo anunciada pelo Governo Federal na região Nordeste. Segundo o discurso recorrente nos meios de informação potiguares, sobretudo na avaliação de políticos, jornalistas e “analistas econômicos” locais, o Rio Grande do Norte possuía as condições técnicas mais favoráveis para receber a refinaria, todavia, por falta de tradição no cenário político nacional, por seu estigma de colônia quase eterno, perdeu-a para os pernambucanos, para quem a identificação regional (vulgo bairrismo) seria tamanha a ponto de fazer o presidente da república, que é natural de Pernambuco, ir de encontro ao próprio ideário da *res publica*; pois o interesse público nacional – incorporado supostamente nesse episódio pelo Rio Grande do Norte – havia sido extrapolado, preterido em nome do interesse regional, indicando assim que entre os pernambucanos, a *pernambucanidade* seria um valor superior até mesmo a identificação pátria, a *brasilidade*.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. 3. ed. Recife: Massangana; São Paulo: Cortez, 2006.

APRENDIZ DE JORNALISTA. **Josimey Costa** (Entrevista). Disponível em: <<http://jornalista.tripod.com/>>. Acesso em: 5 jan. 2006A.

APRENDIZ DE JORNALISTA. **Clotilde Tavares** (Entrevista). Disponível em: <<http://jornalista.tripod.com/>>. Acesso em: 5 jan. 2006B.

ÁRAUJO, José Adalberto Targino. **Tributo a Juvenal Lamartine**. Disponível em: <<http://diariodenatal.dnonline.com.br/site/materia.php?idsec=2&idmat=170494>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

BARROS, Rinaldo. **Construindo Pontes**. Disponível em: <[http://www.clotildetavares.com.br/forum/construindopontes\\_rinaldo.htm](http://www.clotildetavares.com.br/forum/construindopontes_rinaldo.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2008.

CAVALCANTI, Mário Ivo D. **Ela é carioca**. Disponível em: <<http://cidadedosreis.blogspot.com/2008/05/ela-carioca-050508.html>>. Acesso em: 10 maio 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico**. *Estudos Históricos*. RJ, vol. 8, n° 16, 1995, p.179-192.

DUARTE, Rafael. **Arte contemporânea de Gandhi causa confusão na FJA**. Disponível em: <<http://tribunadonorte.com.br/noticia.php?id=63568>>. Acesso em: 11 jan. 2008.

FUNDAÇÃO JOSÉ AUGUSTO/FJA. **PCP em Seis Tempos será lançado nesta terça**. Disponível em: <[http://www.fja.rn.gov.br/noticias\\_detalhes.asp?tipo=N&int\\_codigo\\_noticia=675](http://www.fja.rn.gov.br/noticias_detalhes.asp?tipo=N&int_codigo_noticia=675)>. Acesso em: 7 fev. 2007A.

GIROTTO, Angelo. **É difícil ser potiguar**. Disponível em: <[http://www.jornaldehoje.com.br/novo/navegacao/ver\\_artigos.php?id\\_artigo=365](http://www.jornaldehoje.com.br/novo/navegacao/ver_artigos.php?id_artigo=365)>. Acesso em: 26 dez. 2007.

GURGEL, Alexandre. **Plínio Sanderson, um Poeta Ensandecido** (Entrevista). Disponível em: <<http://grandeponeto.blogspot.com/2007/06/plnio-sanderson-um-poeta-ensandecido.html>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar**. Natal: Prefeitura Municipal/FUNCART, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARTOG, François. Fronteira e alteridade; Generalizar; As histórias como representação. In: \_\_\_\_\_. **O Espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 111-141; 227-271; 313-367.

HARTOG, François. A invenção do bárbaro e o inventário do mundo; Viagens da Grécia. In: \_\_\_\_\_. **Memória de Ulisses: narrativas sobre a fronteira na Grécia antiga**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 93-180.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In:\_\_\_\_\_. HOBBSAWN, Eric, RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 09-23.

MEDEIROS, Ailton. **Invasões bárbaras**. Disponível em: <<http://www.ailtonmedeiros.com.br/invasoes-barbaras-3/2008/01/08/>>, Acesso em: 2 jan. 2008.

## **A popularização do futebol na cidade do Natal: futebol, identidade e crescimento urbano (1940-1972)**

Victor Gabriel Campêlo Assunção (UFRN)\*

### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo comunicar e apresentar os caminhos e resultados obtidos até o momento em nossa pesquisa, introduzindo as linhas teóricas centrais para o estudo do fenômeno do futebol, delineando um quadro-geral das discussões no momento. Nossa pesquisa tem por objetivo analisar o processo de construção de identidades futebolísticas nos clubes de Natal no período 1940-1972. Para isso, procuraremos entender como se dá a popularização do esporte, nas diversas formas que esse é praticado, vivenciado e ressignificado. Não dissociando os processos identitários das práticas sociais cotidianas que o conformam, e que definem através de disputas/negociações aquilo que passa a ser referência dos grupos em questão. Entendemos o futebol no período como um fenômeno associado também ao crescimento da cidade, e aos usos, materiais e simbólicos, que se faz dela.

**Palavras-chave:** Identidade, crescimento urbano, futebol.

### **Abstract**

The present article has for objective to communicate and to present the roads and results obtained until the moment in our research, introducing the central theoretical lines for the study of the phenomenon of the football, delineating a picture-general of the discussions in the moment. Our research has for objective to analyze the process of construction of football identities in the clubs of Natal in the period 1940 -1972. For that, we will try to understand as he feels the popularization of the sport, in the several forms that that is practiced, experienced and redefined. Not dissociating the processes of identity for the daily social practices that they conform it, and that define through disputes/negotiations that passes to be reference of the groups in subject. We understood the football in the period as an associated phenomenon also to the growth of the city, and to the uses, materials and symbolic, that is done of it.

**Keywords:** Identity, urban growth, football

*“Como todos os meninos uruguaios, eu também quis ser jogado de futebol. Jogava muito bem, era uma maravilha, mas só de noite, enquanto dormia: de dia era o pior perna de pau que já passou pelos campos do meu país” (Eduardo Galeano)*

Se considerarmos verdade que em nosso país “o futebol é bastante jogado e insuficientemente pensado” (FRANCO JÚNIOR, 2007, p.11) o fato se deve em grande parte a visão bastante difundida e ainda em voga que considera o futebol o ópio do povo. À direita ou à esquerda o futebol é representado desde o: “instinto animal que se impõe a razão humana” até o instrumento que “castra as massas e desvia sua energia revolucionária” (GALEANO, 2008, p.41). Apesar do crescente interesse acadêmico sobre a temática, especialmente a partir dos anos 80, e a constituição e consolidação de núcleos de pesquisa interdisciplinares em

---

\* Graduando em História, bolsista de iniciação científica PIBIC (CNPQ), vinculado ao projeto: Espaços da História, espaços de identidades: ensino, patrimônio, memória.

universidades e linhas de pesquisa em pós-graduações<sup>1</sup>, consideramos a produção no que concerne à História pequena e muito dispersa.

A afirmação é ainda mais verdadeira no caso da cidade do Natal, onde são muitas as obras de caráter memorialista que relatam várias “histórias” do futebol potiguar, sendo importantes inclusive, para a sobrevivência da sua memória futebolística. Mas que, no entanto, não dimensionam a experiência dos atores sociais específicos dentro de uma problemática, papel de uma reflexão acadêmica profissional.

Entendemos que analisar historicamente a experiência futebolística dos que estão e estiveram à margem dos grandes centros de disputa do esporte – que são também os grandes centros econômicos, onde encontram-se os grandes clubes e de onde constrói-se uma memória oficial do futebol brasileiro. Portanto trabalhar com essa perspectiva nos apresenta a possibilidade de pensar a especificidade dos processos históricos decorridos a margem dos centros de poder. Além disso, nos permite relativizar os marcos históricos consagrados, dando espaço para o surgimento de outros tempos históricos que não aquele oriundos dos processos macro-sociais e/ou dos grandes centros de poder.

Neste sentindo nosso interesse em pensar o futebol enquanto objeto de pesquisa surgiu da constatação da existência de indícios na contemporaneidade que levam a crer em uma mudança significativa nos mecanismos de “disputa simbólica pelos significados do torcer” (TOLEDO, 1999, p.146) entre torcedores dos clubes locais.

Em nossa vivência enquanto torcedor e interessado nas discussões que envolvem o futebol do estado nos chamam a atenção demonstrações que defendem a necessidade de torcer unicamente pelos clubes de futebol locais<sup>2</sup>, e diagnosticam na existência de torcedores “mistos”<sup>3</sup> um dos fatores principais para a situação dos clubes locais dentro do contexto do futebol nacional.

Assim nossa pesquisa buscou retornar a um período que consideramos fundamental para surgimento e ampliação de novos usos – materiais e simbólicos – que se faz do jogo: a especialização do esporte (constituição de um campo profissional e midiático) e sua transformação em espetáculo de massa. Entender dessa forma como se deu a popularização dos esportes no contexto específico da cidade.

Tendo isso em vista delimitamos temporalmente nosso objeto levando em consideração dois marcos principais: o processo de profissionalização efetivado em Natal em meados da década de 40 e a construção do estádio João Machado o Machadão em 1972<sup>4</sup>. Além disso, o período nos interessa devido ao acelerado crescimento populacional vivenciado – consequência da posição ocupada pela cidade no contexto da II Guerra Mundial, da busca

das populações interioranas por ofertas de emprego, melhores serviços de educação e saúde, além da questão das secas no estado que historicamente é responsável por afugentar as populações do campo (SILVA, 2001) – incorporando o subúrbio ao conjunto da espacialidade urbana natalense.

A seguir discutiremos as linhas teóricas centrais para o estudo do fenômeno do futebol, delineando um quadro-geral das discussões no momento. Em seguida apresentaremos o estado geral de nossa pesquisa, apresentando o caminho trilhado em nosso trabalho metodológico, apresentando perspectivas para sua continuação.

## **FUTEBOL ENQUANTO CAMPO DE ESTUDOS**

As primeiras explicações sobre o fenômeno esportivo podem ser balizadas no diálogo dinâmico entre as dimensões: lúdica e competitiva. Para esses teóricos, o processo de esportificação das sociedades ocidentais, a partir de fins do século XIX, se dá através do gradual e constante implemento da competitividade dos esportes em razão do caráter lúdico dos jogos.<sup>5</sup>

Norbet Elias vem enriquecer as discussões inter-relacionando o processo de “esportificação”<sup>6</sup> da sociedade ao chamado “processo civilizador”. Demonstrando que o surgimento dos esportes guarda uma estreita relação com o processo de formação histórica das sociedades industriais, não sendo mero subproduto destas. (ELIAS, 1992)

Para Bourdieu a “evolução dos esportes”, se dá a partir da constituição de dois campos de atuação como fator fundamental para o entendimento do processo: o profissional e o amador – separando jogadores de torcedores.

Referência importante para entender os processos que levaram os esportes a constituírem-se no século XX enquanto lócus para pensarmos toda uma gama de experimentações da modernidade. É preciso ter em mente que a idéia de “evolução” de Bourdieu carrega em seu bojo a segmentação dos atores relacionados ao esporte em campos estanques:

Uma conseqüência da constituição desse campo, o campo de profissionais da produção de bens e serviços esportivos, o contínuo aumento da ruptura entre profissionais e amadores, [...] com o desenvolvimento de um esporte espetáculo totalmente separado do esporte comum. (BOURDIEU, 1990, p. 217)

No Brasil destacamos a grande influência da obra de Mario Filho<sup>7</sup>, que narra a saga da inserção do negro na sociedade brasileira através do futebol.

Os primeiros estudos de âmbito acadêmico sobre o fenômeno esportivo no país, centrados principalmente no futebol, surgem a partir da década de 80. Fruto do esforço de um grupo de antropólogos – tendo destaque à figura de Roberto da Matta – organizados em torno da noção de drama cunhada pelo antropólogo inglês Victor Turner.

Tal conceito enfatiza o poder de ritualização do esporte, transformando-o em espelho da sociedade: “O futebol permite expressar uma série de problemas nacionais, alternando percepção e elaboração intelectual com emoções e sentimentos concretamente sentidos e vividos” (DA MATTA, 1982, p. 40), ao mesmo tempo em que se constitui em forte elemento de identidade:

[...] porque ele [o futebol] é um formidável código de integração social. De fato, o futebol ajuda uma coletividade altamente dividida internamente a afirma-se como uma coletividade capaz de atuar de modo coordenado, corporadamente e de eventualmente vencer. (DA MATTA, 1994, p. 16)

È necessário, no entanto, pensar as limitações de um modelo explicativo tão abrangente como o damattiano, até mesmo pelo caráter ensaísta de alguns de seus trabalhos que visavam abrir um novo caminho de pesquisa na antropologia brasileira. O modo como este pensa o fenômeno do futebol como uma representação da sociedade brasileira, em grande medida cega o olhar para o fato do futebol se constituir também, enquanto prática cotidiana que envolve uma gama de atores heterogêneos em disputa, reutilizando, negando e redefinindo o sentido do esporte através de suas experiências materiais.

Outra questão que merece bastante cuidado nas análises desenvolvidas por Da Matta é a visão deveras romantizada e ingênua que vê o fenômeno do futebol enquanto experiência democrática e igualitária, apontando um caminho a ser seguido rumo a igualdade social:

O futebol proporciona à sociedade brasileira a experiência da igualdade e da justiça social. [...] as regras valem para todos. Para os times campeões e para os times comuns, para ricos e pobres, para negros e brancos, e para sãos e os doentes. [...] o futebol nos dá uma potente lição de democracia, pois conforme sabemos, vendo nosso time jogar, as leis têm que ser obedecidas por todos, são universais, são transparentes, e há um juiz que as representa no calor da disputa. (DA MATTA, 1994, p. 17)

No ímpeto de contrapor a visão do futebol enquanto fenômeno alienante, esse tipo de análise acaba retirando o futebol de seu contexto social, negligenciando as disputas existentes, os usos diferenciados que variados atores fazem do esporte – nem sempre alinhados ao ideal

de democracia e justiça – e fechando os olhos para todo tipo de pressão política e econômica que o esporte, e os resultados, estão sujeitos.<sup>8</sup>

## **CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA**

Iniciamos nossas pesquisas delimitando dois tipos de fontes principais os jornais e a possibilidade de construir nosso próprio acervo de fontes orais.

Nos jornais buscamos encontrar discussões que revelassem a natureza do processo de profissionalização do futebol e da difusão do esporte entre as camadas populares, através das coberturas e crônicas esportivas em que constatamos a existência de um espaço substancial destinado a esse tipo de matéria.

Esperávamos mesmo encontrar o tipo de discussão, dentro da especificidade local, tão bem referenciadas em estudos<sup>9</sup> sobre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que opunha os que defendiam o caráter amadorístico – defendendo o caráter distintivo do esporte para as elites frente a outras classes sociais – contra os que defendiam sua profissionalização. (PERREIRA, 2000)

Numa primeira análise dos jornais<sup>10</sup> da década de 40 encontramos a presença de apenas um litígio, este em torno do passe do jogador Arlindo Hermínio Lira entre o América e Abc, com acusações mútuas entre ambos os clubes. (A ORDEM, 29 de junho de 1950). Antes disso temos convocações periódicas nos jornais dos times amadores de América e Abc para jogos e treinos. Como a convocação do time do Abc em 1945 para o jogo contra o campeão cearense da época o Maguari (A ORDEM, 31 de março de 1945). A impressão era que a passagem entre esporte amador a esporte profissional tinha se dado num instante.

A falta de debate nos jornais suscitava dúvidas sobre o caráter da profissionalização do esporte na cidade: o profissionalismo teria ocorrido aqui sem grandes discussões sobre sua validade? O debate sobre o profissionalismo teria ocorrido, mas, no entanto, este se daria uma década antes, tendo sido implantado sem grandes celeumas na década de 40?

Mesmo sem respostas no momento para essas questões. Elas nos apontam a necessidade de ampliar o universo de fontes consultadas, inclusive cruzar as coberturas do jornal A Ordem com outros jornais da capital, e principalmente a necessidade de redefinir nossa abordagem do problema da popularização.

Para além da constituição de um campo de atuação de profissionais e especialistas do jogo. Fazia-se necessário considerar a atuação do futebol de várzea e seu diálogo como

“futebol oficial” ou profissionalizado. Mais ainda era necessário pensar o futebol na dimensão cotidiana:

[O futebol] tal como “jogado” é igualmente “vivido”, reproduzido e “reinventado” nas coberturas esportivas diárias, nos treinos, nos bares, na vida cotidiana enfim, sensibilizando e orientando ações, quer de dirigentes, jogadores, repórteres, quer de torcedores, nos vários níveis de comprometimento entre estes atores. (TOLEDO, 2001, p. 146)

Importante neste sentido para nós é a constatação da existência de um campeonato dos subúrbios<sup>11</sup> paralelo ao campeonato da cidade, contando com relativo espaço nas páginas da cobertura esportiva dos jornais e com o apoio de importantes figuras políticas do estado<sup>12</sup>. Demonstrando que as atividades realizadas pelos novos atores sociais da cidade (os imigrantes, principalmente do interior do estado, de condição de baixa renda) dentro do contexto das novas espacialidades (os subúrbios) interessavam diretamente ao poder público.

Essa perspectiva permite-nos pensar a cidade (e os usos que se faz dela) enquanto construção cotidiana simbólica e material, na medida em que novos sujeitos interagem com a espacialidade urbana a reconfiguram, dialogando sempre com o contexto econômico, político e social do momento.

Além disso, nos permite dialogar com uma rica bibliografia que discute a participação popular no contexto do Estado Novo, inclusive rejeitando este termo por carregar o sentido de uma luta política em via de mão única, em que o Estado através da figura paternalista do governante presenteia o povo com as novas conquistas sociais. Neste sentido concordamos com a o pensamento que defende que:

A adesão dos trabalhadores, e não meramente sua submissão ou manipulação, sancionou um pacto pelo qual Estado e classe trabalhadora se reconheciam como termos interessados na consecução de um novo sistema de ordem não mais autoritário. Este pacto foi tanto uma ação instrumental destinada a obter certos resultados substantivos, quanto uma ação expressiva pela qual ocorreu o reconhecimento dos atores nele envolvidos. (GOMES, 2005, p. 301)

Concluimos assim o presente artigo com o otimismo de estarmos no caminho certo, apesar das dificuldades, principalmente pela falta de bibliografia que trabalhe o período e o objeto escolhido por nós. Ao mesmo tempo em que caminhamos na certeza de estar percorrendo caminhos de pesquisa inexplorados e desbravando – no cotidiano do trabalho com as fontes – novas perspectivas de análise e dando nossa humilde contribuição as discussões na área da História Social do Futebol.

## NOTAS

<sup>1</sup> Entre os principais grupos que se dedicam ao campo de pesquisa esporte e sociedade identificamos: o Núcleo de sociologia do futebol da UERJ; o grupo que pesquisa “antropologia do esporte” na pós-graduação em antropologia social no Museu Nacional; o Núcleo de estudos do cotidiano e de cultura urbana da PUC-SP apresenta trabalhos interessantes na linha temática esportes e sociabilidades urbanas; e por fim destacamos a produção significativa presente no Grupo de trabalho da ANPUH, História dos esportes e das práticas corporais iniciado no Simpósio Nacional de 2003 por iniciativa do Professor Ademir Gebara e continuado pelo Núcleo de Estudos Futebol e Sociedade vinculado a pós-graduação em história da UFPR.

<sup>2</sup> Destacamos a iniciativa da torcida do América-RN que exibiu as seguintes faixas em jogo contra o Flamengo na disputa do Campeonato Brasileiro do dia 28/10/2007 no machadão: “Torcedor burro, torça pelo time do seu Estado 100% América-RN”, “Potiguarocas vocês envergonham o RN”. Assim como o surgimento do movimento “ABC só torço por você” entre torcedores do Abc-FC.

<sup>3</sup> Denominação depreciativa usada para identificar os torcedores que torcem por mais de um time de futebol.

<sup>4</sup> Ano de fundação do antigo Estádio João Machado (antigo Castelo Branco). Símbolo de uma política de investimentos esportivos pós-copa de 70 que investiu fortemente na construção de estádios por todo o Brasil. O Machadão é fruto também da vontade e dos esforços de administrações municipais e estaduais desde o começo da década de 60. (LOPES, 2006, p. 266)

<sup>5</sup> Para uma análise sistematizada sobre estes estudos pioneiros ver (TOLEDO, 2001). O autor destaca, entre outros, os trabalhos de Huizinga e Caillois.

<sup>6</sup> O termo refere-se ao processo de sociogênese dos esportes.

<sup>7</sup> Mário filho é figura folclórica no futebol do Rio de Janeiro. Dono do “Jornal dos Sports”. Dava grande cobertura e incentivo aos eventos do esporte amador, incentivou fortemente a criação do Maracanã, que leva seu nome, além de escritor de várias histórias do futebol brasileiro.

<sup>8</sup> Acreditamos que algumas das perspectivas laçadas pelos damattianos apresentam grande confluência com as idéias de Mario Filho, demonstrando a poder de atração de sua narrativa. Ao mesmo tempo demonstra que “necessitamos começar a realizar novas leituras e novos levantamentos empíricos sobre a história do futebol brasileiro” (SOARES, 1996).

<sup>9</sup> Ver: FRANZINI, Fabio. Corações na Ponta da Chuteira: Capítulos Iniciais da História do Futebol Brasileiro (1919-1938). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ; CALDAS, Waldenyr. O pontapé Inicial: memória do futebol brasileiro (1894-1933). São Paulo: IBRASA, 1990. e (PERREIRA, 2000)

<sup>10</sup> Analisamos até o momento os Jornais a Ordem de janeiro de 1945 a julho de 1950.

<sup>11</sup> Entre campos identificados para a disputa desses campeonatos identificamos até agora: o campo na avenida 10 e 4 no bairro do Alecrim;

<sup>12</sup> Uma dessas figuras é Humberto Nesi desportista, presidiu a Fundação de Esportes de Natal (FENAT) de 1969 a 1971, tendo presidido também o América de Natal e a Federação Norte-rio-grandense de Futebol.

## FONTES

A ORDEM. A ABC Fútbol Clube (OFICIAL). 31 de março de 1945.

\_\_\_\_. Fútbol nos suburbios: torneio amistoso. 20 de junho de 1949.

\_\_\_\_\_. Futebol nos subúrbios: Olympicus E.C. X Náutico F.C. 14 de janeiro de 1950. Natal, 14 de janeiro de 1950

\_\_\_\_\_. Primeiros capítulos do caso Arlindo. 29 de Junho de 1950.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do Esporte. In:\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 208-220.

CARDOSO, Everaldo Lopes. **Da bola de pito ao apito final**: memória do futebol potiguar. Natal: Ed. Do autor, 2006.

DA MATTA, Roberto. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol. In:\_\_\_\_\_. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982. p. 11-42.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do óbvio**: notas em torno do significado social do futebol brasileiro. Revista USP: Dossiê Futebol. São Paulo: nº 22, p. 14-17. 1994.

ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel: 1992.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A dança dos deuses**: futebol, cultura e sociedade. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e a sombra**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PERREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **Footballmania**: uma história social do futebol no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SILVA, Adelino Francisco da. **Migração e crescimento urbano**: uma reflexão sobre a cidade de Natal. Scripta Nova. Barcelona: nº 94. Agosto de 2001.

SOARES, Antônio Jorge. **História e invenção de tradições no campo do futebol**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: v.13, nº 25, p. 119-46, 1996.

TOLEDO, Luiz Henrique de. Futebol e teoria social: aspectos da produção científica brasileira (1982-2002). **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo: nº 52, p. 133-166. 2º semestre de 2001.

\_\_\_\_\_. A invenção do torcedor de futebol: disputas simbólicas pelos significados do torcer. In: Márcia Regina da Costa; José Paulo Florenzano (Org.). **Futebol: espetáculo do século**. São Paulo: Musa Editora, 1999. P. 146-166.

## **Apropriações dos Livros Didáticos Pela Prática Pedagógica dos Professores de História e Geografia da Educação no Campo**

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha<sup>1</sup> (UERN)

Mariama Cecília Pereira Osório<sup>2</sup> (UERN)

Francisco Gildevan Holanda do Carmo<sup>3</sup> (UERN)

### **Resumo**

Esse projeto articula três campos de pesquisa da área educacional: o ensino de História, o ensino de Geografia e a educação do Campo. Assume-se assim o ensino de História e de Geografia como seu objeto de estudo. A partir também dos anos oitenta, entra no cenário educacional brasileiro o movimento nacional da Educação do Campo, este caracterizou-se pela busca da renovação da qualidade pedagógica e política da chamada educação rural. E aqui começa a delinear-se nosso objeto de estudo. O primeiro recorte a ser dado será o enfoque nos ensinamentos de História e de Geografia vivenciados nas escolas da educação do campo existentes nos assentamentos do MST em Mossoró. O olhar investigativo da pesquisa estará voltado para as apropriações dos Livros Didáticos de História e de Geografia pela Prática Pedagógica dos Professores da Educação no Campo. A pergunta que materializa nosso problema será: Quais apropriações das possibilidades didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos de História e de Geografia são realizadas pela prática pedagógica dos professores das disciplinas em escolas da educação do campo? Acreditamos que a temática proposta neste projeto requer a opção por uma abordagem qualitativa. Estamos elegendo como sujeitos da investigação dez (10) professores, nos quais cinco são graduados em História e cinco são graduados em Geografia. O campo da pesquisa compreende o ensino de História e de Geografia nos anos finais do ensino fundamental (do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) em escolas públicas vinculadas a três assentamentos do MST, localizados no município de Mossoró. Em nossa pesquisa a opção será pela utilização da análise documental, da *entrevista* e da *observação* como procedimentos de coletas de dados. Desta forma, esta investigação visa preencher algumas lacunas nas investigações das áreas do ensino de História, do ensino de Geografia e da educação do campo acerca dos seus usos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Livro Didático, Prática Pedagógica, Educação do Campo.

### **Abstract**

This project combines three fields of research in the area of expertise: history teaching, the teaching of geography and education field. It is assumed as the teaching of history and geography as its object of study. From the eighties also enters the Brazilian educational scenario the national movement of Countryside Education, this was characterized by the search for renewal of quality teaching and policy called rural education. And here begins to emerge as our object of study. The first clip to be given will be the focus on the teachings of history and geography experienced in schools in rural education in the existing settlements of the MST in Rio Grande do Norte. Look investigative research will be focused on the appropriation of Textbook of History and Geography for Teachers' Pedagogical Practice of Education in the Field. The question that embodies our problem is: What appropriation of the didactic and pedagogical possibilities present in the textbooks of history and geography are provided by the pedagogical practice of teachers of subjects in schools of education in the field? We believe that the theme proposed in this project requires the choice of a qualitative approach. We are chosen as research subjects ten (10) teachers, of which five are graduates in history and five are graduates in Geography. The field of research includes the teaching of history and geography in the final years of elementary school (6th to the 9th year) in public schools linked to the three settlements of the MST, located in the municipality of Rio Grande do Norte. In our research, the option is the use of document analysis, interview and observation procedures and data collection. Thus, this research aims to fill some gaps in

---

<sup>1</sup> Professor de Metodologia do Ensino de História da UERN.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de História da UERN.

<sup>3</sup> Aluno do Curso de História da UERN.

research areas of history teaching, the teaching of geography and education about the field of their uses in the classroom.

**Key- words:** Textbooks, pedagogical practice, countryside education

## INTRODUÇÃO

Esse projeto articula três campos de pesquisa da área educacional: o ensino de História, o ensino da Geografia e a educação do Campo. Assume-se assim o ensino de História e da Geografia como seu objeto de estudo. Este vem sendo marcado por investigações multirreferenciadas, não apenas ancoradas na pesquisa histórica e geográficas, mas que trazem uma diversidade grande de matrizes (teoria da história, teoria da geografia, história do ensino de História e da geografia, didática geral e específica, ciências sociais e psicologia cognitiva, são algumas delas). Esta multi-referencialidade epistemológica é engendrada pela complexidade dos fenômenos em estudo e de forma alguma constituem uma dispersão ou fragmentação teórico-metodológica. O ensino de História e da geografia, enquanto um objeto de pesquisa, não está em “migalhas”. No Brasil, consolidou-se na academia desde a década de 1980, contando com atores que se fazem presentes na cena desde esse período, cuja produção é sistemática e nada intermitente. A partir também dos anos oitenta, entra no cenário educacional brasileiro o movimento nacional da Educação do Campo, este caracterizou-se pela busca da renovação da qualidade pedagógica e política da chamada educação rural. Concebendo-a como engendrada por uma visão urbanocêntrica, fincada na representação do desenvolvimentismo de caráter urbano-industrial, a Educação rural é criticada como sendo um instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo. Desta forma, nasceu o movimento educacional para atender as especificidades das populações que pertencem a grupos identitários, cuja a produção da existência se dá a partir da relação com a natureza, denominados de povos do campo. Seu marco inicial foi o manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, que vem sendo considerada a sua “certidão de nascimento”. Como referências para a educação do campo, temos as experiências acumuladas tanto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), quanto de forma mais abrangente as da educação popular. Como premissa básica elegeu-se a valorização dos sujeitos constituídos de identidades próprias. Assim, a Educação do campo, em seu

bojo, realiza diversas apropriações da bagagem teórico-metodológica da educação popular levando-a aos domínios da educação formal (Munarin, 2008).

E aqui começa a delinear-se nosso objeto de estudo. O primeiro recorte a ser dado será o enfoque nos ensinamentos de História e de Geografia vivenciados nas escolas da educação do campo existentes nos assentamentos do MST em Mossoró. O olhar investigativo da pesquisa estará voltado para as apropriações dos Livros Didáticos de História e de Geografia pela Prática Pedagógica dos Professores da Educação no Campo. Este anúncio nos leva a necessidade de explicitar algumas das categorias centrais do projeto. Primeiramente, se faz premente assumirmos uma concepção acerca da prática pedagógica.

Neste trabalho estamos concebendo a prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos” (VEIGA, 1994, p. 16) sendo caracterizada por uma dinâmica relacional dialética entre teoria e prática. Assim, pode ser considerada como uma atividade teórico-prática, na qual suas dimensões formam uma unidade indissolúvel, regida pela autonomia, reciprocidade e dependência (PIMENTA, 1994). Tal concepção diferencia-se de abordagens instrumentais. Estas reduzem a prática pedagógica a execuções das prescrições presentes nos documentos curriculares, seguindo uma lógica dicotômica que separa em pólos opostos a teoria e a prática, a reflexão e a ação, o conhecimento e sua aplicação.

Entendemos, assim, que a prática pedagógica é composta de facetas diversas, nas quais interagem elementos do cotidiano escolar, do currículo, das condições de trabalho dos professores, do contexto institucional, das representações sociais dos docentes e discentes, com as respectivas visões de mundo que a integram (AMORIM, R., 2004, p. 61; GRÍGOLI e TEIXEIRA, 2001, p. 110). Especificamente em relação a nosso objeto de estudo, precisamos também avançar sobre certas representações que consideramos limitadas a cerca do Livro Didático (LD). O senso comum pedagógico e mesmo em muitas produções acadêmicas, ainda vem concebendo-o como uma produção artesanal, em que todo o trabalho é fruto da criação de um artífice-autor. Ou seja, uma concepção da produção na qual o autor é visto como um artesão, sendo responsável isoladamente pela elaboração de textos, a inserção de imagens e a proposição das atividades. Mas o que é afinal um livro didático? Os mais variados sujeitos, envolvidos na sua cadeia inventiva (da produção ao uso) poderiam trazer representações advindas de suas múltiplas facetas. Seriam os livros então um produto da indústria cultural, portanto uma mercadoria. Seriam também um repositório de visões de mundo ou até de

ideologias se quisermos nostalgicamente lembrar as análises da década de oitenta. Outra representação possível seria a de instrumento pedagógico, organizador de práticas de ensino. Diríamos que estes elementos compõem a pluralidade da natureza multifacetada dos LD's. Mas em um nível soberano, não poderíamos deixar de considerá-lo enquanto um artefato cultural, pois produz significado, significação e sentido. Desta forma, assumimos o entendimento de que um livro didático não é apenas um objeto material inerte e sem vida (papel e tinta), mas um evento discursivo, materializando práticas discursivas plurais. Ele é, portanto, um integrante do mundo da cultura, possuindo um circuito cultural que o singulariza.

Certeau (2004, p. 82) nos ajuda a compreender o papel criativo e criador dos denominados consumidores, dos usuários de produtos, de artefatos culturais que, a partir de e segundo ele, constroem táticas cotidianamente. É desta forma que, através da compreensão de que os usos dos livros representam táticas produtoras de práticas discursivas inventivas, não poderíamos deixar de considerar os docentes enquanto integrantes do circuito cultural criador da produção didática. Nosso objeto se delinea tomando-se como recorte uma delimitação específica. Pretendemos analisar o fenômeno de utilização dos livros didáticos de História e de Geografia sem fragmentar ou descolar estas práticas de outras esferas, pois as consideramos integrantes de uma complexa cadeia discursiva, como procuramos demonstrar. Assim teremos como tema os processos de transposição didática das possibilidades didático-pedagógicas para as aulas de História e das de Geografia, presentes no circuito cultural dos livros didáticos dessas disciplinas escolares. A pergunta que materializa nosso problema será: Quais apropriações das possibilidades didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos de História e de Geografia são realizadas pela prática pedagógica dos professores das disciplinas em escolas da educação do campo? Desta forma, esta pesquisa visa contribuir para o debate social e acadêmico sobre este importante material didático-pedagógico. Atualmente envolve recursos consideráveis na sua compra por parte do Estado brasileiro e tem sido um instrumento disponibilizado às nossas escolas públicas. Com esse projeto buscamos preencher algumas lacunas nas investigações das áreas do ensino de História, do ensino de Geografia e da educação do campo acerca dos seus usos na sala de aula.

## **DESENVOLVIMENTO**

Como objetivo geral teremos :

Analisar as apropriações das possibilidades didático-pedagógicas presentes nos livros didáticos de História e de Geografia realizadas pela prática pedagógica dos professores das disciplinas em escolas da educação do campo.

Como objetivos específicos Teremos :

Analisar as concepções dos docentes referentes ao ensino de História ou de Geografia, bem como em relação ao livro didático utilizado, seus processos de escolha e uso.

Identificar as táticas engendradas pelo uso do livros didático na prática pedagógica dos docentes.

Estabelecer análises comparativas acerca das especificidades e convergências do uso do livro didático nas disciplinas de História e de Geografia . Na área das Ciências Sociais, a produção do conhecimento científico está marcada hoje por uma multiplicidade de abordagens, com a considerável ampliação de objetos de estudo. Acreditamos que a temática proposta neste projeto requer a opção por uma abordagem qualitativa, pois o objeto situa-se no campo profundo das relações sociais, cujo olhar investigativo está voltado para a prática pedagógica, portanto, trabalhando com “a vivência, com a experiência, com a cotidianidade” (Minayo, 2002, 24) dos sujeitos investigados.

Não obstante, esta opção pela abordagem qualitativa, por ser considerada mais adequada aos nossos interesses de pesquisa, não significa adesão à perspectiva da dicotomia epistemológica entre investigações quantitativas e qualitativas. Concebemos este um “falso conflito”, originado a partir de análises limitadas ao nível metodológico. Em nosso entendimento existem “tensões epistemológicas”, mas não antagonismos, ou dualismos, entre as duas abordagens (Gamboa, 2001, 85; Triviños, 1995, 117-118; Minayo, 2002, 28).

Consideramos os sujeitos de uma pesquisa social realmente como “sujeitos”, portadores de existência e dignidade humanas, que estabelecem com o investigador uma relação não de Eu-Coisa, mas de Eu-Tu (Santos, 2000, 13). Estamos elegendo como sujeitos da investigação dez (10) professores, nos quais cinco são graduados na licenciatura plena em História e cinco são graduados na licenciatura plena em Geografia. O campo da pesquisa compreende o ensino de História e de Geografia nos anos finais do ensino fundamental (do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) em escolas públicas vinculadas a três assentamentos do MST localizados no município de Mossoró. Vale salientar, que

concebemos o *campo* como a delimitação “*espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação*” (Minayo, 2000, 105).

Em nossa pesquisa a opção será pela utilização da análise documental, da *entrevista* e da *observação* como procedimentos de coletas de dados. Para a análise documental teremos como corpo as coleções de História e de Geografia utilizadas nas ditas instituições escolares. Para entrevista optamos pela modalidade “*semi-estruturada*”. Visando garantir registros mais fidedignos, as entrevistas serão gravadas em áudio, com a transcrição integral das informações. Teremos, desta forma, três momentos de entrevistas com os sujeitos. Uma entrevista inicial para analisarmos as concepções dos docentes referentes ao ensino de História ou de Geografia, bem como em relação livro didático utilizado, seus processos de escolha e uso. Momentos de entrevista durante as observações, visando colher dados da meta-cognição dos docentes acerca das táticas cotidianas criadas a partir do uso dos LD's. E uma entrevista final visando possibilitar a coleta de informações sobre questões referentes aos fenômenos observados no período em que realizaremos as observações em sala.

Na investigação optamos pela observação na modalidade “participante-como-observador”. Desta forma, nossa atuação se limitará ao registro das informações, nos inserindo no campo na condição de observador. Aqui nos utilizaremos da gravação em vídeo, com posterior conversão das cenas observadas em protocolos de aula. Com sua adoção, acreditamos caminhar no sentido de preencher algumas lacunas das pesquisas sobre o ensino de História e de geografia vividos na educação do campo, pois são escassas as que trazem dados empíricos sobre a prática pedagógica e raras realizam observação com registro. Vale salientar que teremos como tempo de coleta um montante de dez horas-aula por sujeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esperamos com essa investigação produzir maior inteligibilidade acerca dos processos didáticos e pedagógicos vivenciados pelos docentes de História e de Geografia da rede municipal de Mossoró. A partir da compreensão construída, teremos elementos que poderão fundamentar uma ação extensionista a ser vivenciada com o universo dos professores das disciplinas nos assentamentos de nossa cidade. Consideramos que os livros didáticos de História e de Geografia mudaram, trazendo em

seu bojo uma série de elementos inovadores que caracterizam apropriações das propostas de renovação da prática pedagógica vivenciada na história e na geografia escolar. Não obstante, esses aspectos de mudança engendraram novas exigências aos professores. Como utilizar um livro que contém conteúdos para os quais não se teve formação ou mesmo nunca se estudou de forma coletiva e sistemática? Como realizar as atividades pedagógicas propostas nas obras, que superando os questionários, lançam desafios para os quais não se possui instrumental teórico-metodológico que permita uma plena execução? Aqui se revela a pertinência e as contribuições de nossa investigação. Pretendemos fornecer ao quadro docente do município de Mossoró um curso de aperfeiçoamento sobre as inovações presentes nos livros didáticos de História e de geografia, enfocando tanto as novas temáticas, quanto as mais variadas estratégias metodológicas. Fato esse que explicita e caracteriza a busca por articular extensão, pesquisa e ensino em nossa ação docente nesta instituição. Consideramos assim poder contribuir significativamente com a melhoria da qualidade de ensino destas disciplinas, possibilitando a superação das práticas do que se convencionou denominar nestas áreas do conhecimento de modelo tradicional de ensino de História e da Geografia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Roseane Maria de. **As Implicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Prática Pedagógica dos Professores de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes**. Recife: UFPE, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, 2004.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, 2003.

APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In: Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

BATISTA, Antônio A.G e ROJO, R.. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M.G.C. e MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: \_\_\_\_\_. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do saber escolar**. São Paulo: USP, 1993. Tese (Doutorado em educação), USP, 1993.

CAIMI, Flávia Eloísa. Os Paradigmas da História. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O Livro Didático e o Currículo de História em Transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10º Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Professor de História no Brasil**: Novas Diretrizes, Velhos Problemas. Encontro Nacional da ANPED, 2002.

GAGLIARD, Célia Morato et all. Reflexões sobre a Prática Diária no Ensino de História. In: SILVA, Marcos Antônio. **História em Quadro Negro**: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Uberlândia: EDUSC/EDUFU, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de. “Ver para Compreender”: Arte, Livro Didático e a História da Nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; LIMA e FONSECA, Thaís Nívea de. **Inaugurando a História e Construindo a Nação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec- Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: PUC, 2002. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.

\_\_\_\_\_. Histórias que os Livros Didáticos Contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 1997.

Munarin, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3165—Res.pdf> >. Acesso em: 01/05/2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

## Ensino de história e a formação da identidade local

Sdraque Micael Alves de Carvalho\*

### Resumo

Essa comunicação visa expor os resultados de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em discutir a relação entre os conteúdos da história local em Mossoró e a memória oficial da cidade, difundida pelo poder público municipal. Por meio de questionários aplicados aos alunos das escolas municipais de Ensino Fundamental identificamos a forte presença da história/memória oficial da cidade nesses dados. Assim, destacamos a maneira como os alunos explicitam os conteúdos da história local que já estudaram. A análise destas respostas aponta para uma possível fragilidade dessa identidade homogeneizante, que o poder local tenta difundir através de mecanismos de (re)memoração.

**Palavras-chave:** História local, memória, identidade.

### Abstract

That text has for goal to expose the results of a research whose objective consisted of identifying the relationship among the contents of the history of Mossoró, transmitted by the school, and formation of the local identity. Through the applied questionnaires to the students of the 9° year of the municipal schools of Fundamental Teaching identified to strong presence of the History/Official Memory of the city in the answers of those subjects. Like this, we detached the way for the which the students they mention the contents of the local history that already studied. The analysis of these answers evidences the fragility of that identity to homogenize, that the local power tries to diffuse through mechanisms of remembrance.

**Key-word:** Local history, memory, identity

O interesse em investigar a elaboração e a difusão de uma história oficial em Mossoró se consolidou como objeto de pesquisa no final da década de 1990. Pesquisadores como Paiva Neto, Emanuel Braz e Lacerda Felipe constituem ícones de uma intelectualidade que tem trabalhado no sentido de mostrar como uma elite política, a família Rosado, se apropria e ressignifica fatos da história local em Mossoró, difundindo a partir de então uma memória histórica desejável, permeada por uma ideologia que os servem na manutenção do poder político. Essa memória se reflete nos símbolos e nos festejos organizados pela Prefeitura, como o *Chuva de Bala no País de Mossoró*, *Auto da Liberdade*, e o *Cortejo da Liberdade*.

De acordo com Paiva Neto, a ideologia do pioneirismo, do desenvolvimentismo, do progressismo e do humanismo telúrico, veiculada através dos discursos oficiais, é elaborada a partir da reinterpretação dos fatos históricos – temas fundadores – pelos Rosado. Esta família

---

\* Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

é vista então como dirigente da organização da cultura oficial mossoroense. “Os temas fundadores são fundamentais à compreensão do projeto desenvolvido pelos Rosado de constituir, enquanto intelectuais e participantes ativos da política partidária mossoroense, bases identitárias para si e para população.” (PAIVA NETO, 1997. p.4)

Os chamados temas fundadores são na verdade fatos da história local que o poder municipal se esforça em consolidar como sendo a história de Mossoró. São eles, o Motim das Mulheres, a Abolição da Escravatura, a Resistência ao bando de Lampião, e o Voto Feminino de Celina Guimarães. Estes são os sustentáculos da memória oficial, ‘a mitologia do país de Mossoró’, difundida pelo executivo municipal através de múltiplos espaços, como monumentos públicos, festas cívicas, obras literárias, além da própria escola.

A pretensão do referido grupamento é a utilização da história, da memória do lugar e dos seus mitos para, através desse imaginário coletivo, elaborar o seu imaginário político, que vai fornecer o conteúdo do seu discurso e os elementos para firmar a idéia de que não são ‘proprietários’ do território – mas pertencem a um ‘lugar’, que vai ser exaustivamente imaginado até ser transformado em um ‘país’ – o ‘país de Mossoró’. (FELIPE, 2001. p.29).

Podemos notar que estes trabalhos estão centrados nas práticas e veículos que legitimam e difundem as memórias oficiais, sendo que a valorização da história de Mossoró, empreendida pelos Rosado, é vista como um projeto político-ideológico. Não obstante, pouco sabemos acerca dos efeitos que essa política de invenção de identidade surte nas pessoas comuns, as quais o poder municipal anseia tocar. Esta lacuna acaba por justificar a nossa pesquisa, tendo em vista que estas obras convergem para a seguinte perspectiva: “o país de Mossoró, mais que uma ficção, é o fundamento do *genius loci* de Mossoró, para o bem ou para o mal” (FELIPE, 2001. p.11).

Desta forma, há que se investir em estudos que problematizem não apenas a produção, mas igualmente o consumo dessa memória, haja vista que

Ler, olhar ou escutar são, efetivamente uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 1990. p.59 e 60).

Tendo isso como base, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório que teve por meta inicial identificar os conteúdos da história de Mossoró que estão presentes em sala de aula. A partir desta identificação procuramos relacionar esses conteúdos com a identidade local. A pesquisa foi realizada em cinco escolas da rede pública municipal de Mossoró, tendo

como sujeitos estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. Participou da pesquisa um total de 218 alunos.

O instrumento de coleta utilizado foi um questionário, no qual pedimos para que o aluno explicitasse os conteúdos da história de Mossoró que já havia estudado. Nas respostas concedidas identificamos uma forte presença de conteúdos da história oficial de Mossoró. O presente texto anseia tornar-se uma tentativa inicial de aproximação da contrapartida gerada pelas estratégias de criação e difusão de memórias oficiais. Aproximação de uma outra forma de produção, a dos consumidores.

De início, nos surpreendeu o fato de mais de 60% dos alunos responderem que o professor de história não costumava trabalhar conteúdos referentes à história local. Já entre os conteúdos estudados, o que mais aparece é o tema da Resistência dos Mossoroenses ao Bando de Lampião, presente em 92% das respostas. Em seguida aparece o tema da Abolição dos Escravos em Mossoró, citado por 7% dos alunos. Outros conteúdos estudados foram: o episódio conhecido como o Motim das mulheres, lembrado por 5,5% dos estudantes, e o Primeiro Voto Feminino, citado por 4,5% dos alunos. Foi citado também o surgimento da cidade e a emancipação política de Mossoró. O que faremos a seguir é um detalhamento do modo como esses estudantes se referem à história da cidade que já estudaram.

Na EMDF um aluno respondeu da seguinte forma: [o professor] “*falou sobre o tempo de Lampião*”. Outro aluno, desta vez na EMFM disse que já havia estudado os “*quatro atos de heroísmo em Mossoró*”. Nesta mesma escola, se considerarmos que a resposta acima remete à Resistência, podemos concluir que este conteúdo foi mencionado por 100% dos alunos, sendo que a menção a este fato apareceu em mais de 57% das repostas sob a expressão, *chuva de bala no país de Mossoró*. Igualmente, com a exceção da resposta acima, levando-se em conta que ela pode remeter também aos outros atos heróicos além da Resistência, no mais, podemos afirmar que o episódio da invasão do bando de Lampião à Mossoró foi apontado pelos alunos como o único fato da história local já estudado.

Na EMSB mais de 96% dos alunos apontaram a Resistência como conteúdo da história local já estudado. Não obstante, o termo específico resistência só aparece em 26,5% das respostas. Este evento foi especificado por meio de expressões do tipo, “invasão do bando de Lampião”, “Lampião e seu bando”, “história de Lampião”, “sobre Lampião”, - e uma especialmente estranha – “a resistência do bando de Lampião”, ou tão somente, “Lampião”.

Situação semelhante foi encontrada na EMMA, onde não houve nenhum caso em que o aluno utilizou o termo resistência para se referir a este evento. Em contrapartida, o nome do cangaceiro Lampião se fez presente em todas as respostas, sendo que nesses casos encontra-se

desvinculado de qualquer ligação com Mossoró, com a exceção de apenas uma. Em sua resposta um aluno destacou “*a invasão de Lampião em várias cidades, principalmente em Mossoró, que foi a cidade que o derrotou*”. Foi exatamente esta a única oportunidade que tivemos de identificar o discurso do pioneirismo da Resistência entre os sujeitos de nossa pesquisa. Vale salientar que a idéia de que foi Mossoró a primeira cidade a vencer Lampião é amplamente defendida e difundida pelo poder local

Na EMJB também identificamos a presença maciça de respostas em torno do ato da Resistência. Mais uma vez não houve uma especificação do termo resistência, porém, um aluno destacou que Lampião travou uma batalha em Mossoró. Quando questionado, ele responde: “a história de Lampião, os ataques que a cidade sofreu etc.”. Aqui, como nos demais detalhamentos que fiz dos resultados obtidos em cada escola, esse destaque pretende elucidar uma idéia que venho tentando esboçar, qual seja, as respostas dos alunos, em sua grande maioria, não elucidam que houve uma luta entre os cangaceiros e os mossoroenses, uma vez que os alunos responderam já ter estudado “Lampião”, “o bando de Lampião”, “sobre Lampião”, e “a história de Lampião”. De fato, no turno vespertino desta escola, dos dezoito alunos que disseram ter estudado conteúdos da história local, o nome do cangaceiro Lampião aparece em todas as respostas.

Mais uma vez o recurso estatístico nos oferece uma visão interessante: o total de alunos que não se referiu a nenhum dos quatro pilares da memória oficial equivale a apenas 5,6%. Uma quantidade mínima quando comparada à maioria de estudantes que se referiram a esses fatos privilegiados pelo poder público local, o que indica uma forte associação entre a memória local com a própria história local, de modo que uma parece ser sinônima da outra. Esta associação pode inclusive definir o próprio conceito da história de Mossoró: se não for algum desses temas não será considerado como história de Mossoró. Ora, o nome do cangaceiro Lampião foi citado em mais de 80,5% das respostas, somando as cinco escolas. As referências ao termo resistência aparecem em pouco mais de 10%. O nome de Lampião aparece desvinculado de quaisquer referências à Mossoró em 40% das respostas obtidas, ou seja, não aparecem nesses documentos idéias de que houve uma invasão, uma resistência, uma luta armada. O que é especificado nessas respostas não nos remete, através apenas das palavras, a um quadro de guerra.

Sabemos que o ensino da história, organizado na forma de disciplina escolar, pode ser visto como parte do conjunto de estratégias oficiais destinadas a formar uma identidade nacional homogênea, tendo por base o Estado nacional. Tal projeto deveria resultar na formação de cidadãos cívicos e patriotas. Podemos entender que forjar um passado nacional

comum para a sociedade brasileira foi uma marca característica da disciplina de história no Brasil, respeitadas as singularidades de cada época.

Devido ao tamanho dessa ambição não coube somente à disciplina de história a tarefa de consolidar essa identidade nacional patriótica. Investigando a construção da memória histórica nacional durante as primeiras décadas da República, Bittencourt analisa o papel desempenhado pelas festas cívicas neste projeto, quando são comemorados eventos e homenageados os heróis nacionais. Em sua opinião essas “tradições nacionais” são responsáveis também pela cristalização de uma “memória histórica desejável” (BITTENCOURT, 2006 p.43-72).

De acordo com Bittencourt, a escola detinha um importante papel na construção da memória nacional. Porém, não era vista como suficiente. Daí a necessidade dos festejos cívicos, bem como as conseqüentes práticas destes rituais – culto a bandeira, cantar os hinos da nação – dentro da própria escola. Em Mossoró temos uma situação semelhante, uma vez que há uma participação maciça dos estudantes na realização dos espetáculos teatrais, *Chuva Bala no País de Mossoró* e principalmente no *Auto da Liberdade*.

Sobre este aspecto em particular, houve um caso interessante. Na EMJB, um aluno citou como conteúdos estudados, “libertações dos escravos, o bando de Lampião, Celina Guimarães, sobre o 30 de setembro, a revolução das mulheres”. Associamos estas palavras aos quatro fatos históricos que compõem a memória oficial, encenados no espetáculo *Auto da Liberdade*. Vale salientar que com a exceção deste aluno e de outro, que afirmou ter estudado alguma coisa relacionada ao cangaço, os demais estudantes disseram que o professor não costumava tratar de assuntos da história local. Portanto, foi o único da turma, e um dos poucos do total entrevistado, que se referiu aos quatro pilares da história local. É válido dizer que este aluno estava participando do espetáculo *Auto da Liberdade*. Talvez seja aí onde reside a explicação para ter citado os quatro fatos históricos. Note-se que não foi especificado o episódio do primeiro voto feminino, o nome da personagem Celina Guimarães aparece desvinculado do fato o qual faz parte. Na EMSB, um aluno mencionou este fato histórico, dizendo que o seu professor falou sobre a “mulher que votou pela primeira vez”. Aqui, é o nome da personagem que não aparece. De fato, os grandes personagens da história de Mossoró não foram lembrados de forma significativa pelos alunos, o que nos leva a pensar que os estudantes não parecem se identificar com esses vultos do passado. Ora, a professora Celina Guimarães Viana, famosa por ter sido a primeira mulher em toda a América Latina a exercer o direito de voto, uma autêntica heroína de Mossoró na visão oficial, teve o seu nome lembrado por apenas um aluno. Os heróis da abolição da escravatura em Mossoró, assim

como a personagem principal do Motim das Mulheres, Ana Floriano, não tiveram seus nomes lembrados de forma alguma pelos estudantes. E até mesmo os heróis da Resistência, de longe o fato mais lembrado pelos alunos, se encontram no mesmo patamar, ou seja, o eventualismo também ajuda a minar a participação de sujeitos históricos, até mesmo os vultos.

Enquanto o nome de Lampião foi citado por mais de 80% dos alunos, o prefeito de Mossoró, Rodolfo Fernandes, responsável pela defesa da cidade e considerado o grande herói da Resistência, foi lembrado por apenas um aluno. Desta forma, Rodolfo Fernandes e Celina Guimarães estão empatados com Maria Bonita, todos estes citados uma única vez e por alunos distintos.

Esses dados elucidam a fraca lembrança dos alunos quanto aos nomes dos grandes vultos da história de Mossoró, e podem querer indicar a fragilidade dessa identidade homogênea, que é produzida por meio do enraizamento de uma memória histórica desejável. Pelo que podemos perceber, a relação entre a história local, ensinada nas escolas, e o projeto de institucionalização de uma identidade local única, por meio dos festejos comemorativos, parece ter pontos em comum com a situação analisada por Bittencourt. A história local presente no imaginário dos alunos, parece consistir em uma memória histórica desejável. Essa condição, como nos lembra o professor Fabiano Mendes, representa um risco para própria história, pois:

a memória local, mais que a história local, precisa de vultos, de poderosos inimigos derrotados, precisa da sagacidade dos homens bons (que geralmente são ricos em várias instâncias), precisa de monumentos de vitória e do repisado constante dos grandes feitos passados, precisa apagar dos arquivos a rala rale, os conflitos não podem ser trazidos para o presente, devem pertencer a um passado atemporal, mítico, quando ainda se pelejava pela formação adequada que se tem de manter. (MENDES, mimeo p.3)

São essas as necessidades e as exigências da memória, que através de estratégias cotidianas de ressignificação pode chegar a tomar o lugar da própria história. Em razão disto pensamos que o trabalho com as representações acerca da história de um modo geral merece destaque na produção historiográfica, uma vez que

identificar as representações que os estudantes fazem a respeito de determinados temas históricos poderá contribuir tanto para elucidar as bases sobre as quais vem se estruturando seus imaginários e suas identidades sociais, quanto para identificar as relações que essas guardam com o ensino de História e com seus universos sócio-culturais. (SIMAN, 2001. p.151).

Desta forma pensamos que o tema aqui tratado longe de esgotado merece pesquisas que contemplem o consumo das histórias. Consumo este realizado por sujeitos comuns, que se apropriam dos espaços, lhes atribui significados diversos, dando-lhes vida, e acabam por fim reinventando o lugar.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As Tradições Nacionais e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRAZ, Emanuel Pereira. **Abolição da Escravidão em Mossoró**: Pioneirismo ou Manipulação do Fato. Mossoró, RN: Fundação Vingt-um Rosado, 1999.

CARVALHO, Sadraque M. de, CUNHA, André V. C. Seal da. História local em Mossoró: entre a memória e a história. In. **História e historiografia**: entre o nacional e o regional. ANPUH-PB. ISBN: 978-85-8964-67-6.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FELIPE, José Lacerda Alves. **A (re)invenção do lugar**: os Rosados e o “país de Mossoró”. João Pessoa, PB: Grafset, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima SIMAN, Lana Mara de Castro. (Orgs) **Inaugurando a História e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENDES, Fabiano. **Sobre história local**: aspectos teórico-metodológicos. Mimeo.

PAIVA NETO, Francisco Fagundes de. **Mitologias do “País de Mossoró”**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Natal-RN, 1997.

## **Estratégias argumentativas em narrativas históricas escolares: implicações do uso ou ausência dos materiais didáticos nas salas de aula.**

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)\*

Ana Gabriela de Souza Seal (UERN)\*\*

Gislayne Cinara da Silva (UERN)\*\*\*

Solange de Lima Sousa da Silva (UERN)\*\*\*\*

### **Resumo**

A proposta de pesquisa centra-se nos usos das estratégias argumentativas por professores na produção das narrativas históricas escolares. Investigaremos a utilização dos recursos da oralidade no que tange às produções das narrativas históricas em prol da construção de discursos com teor argumentativo, bem como o uso da argumentação impulsionada pelo manuseio de materiais didáticos ou didatizados. Reconhecemos que a argumentação produzida na linearização dessas narrativas pode apresentar-se de acordo com a identidade social, cultural e política assumida por seus autores, no nosso caso, os professores. Diante disso, tentaremos estabelecer comparações entre as estratégias argumentativas utilizadas por professores de escolas públicas engajados em movimentos sociais com as estratégias argumentativas de demais professores que não possuam participação direta em tais movimentos. Reconhecendo a escola enquanto um espaço de construção de saber histórico específico, o saber histórico escolar, nossa pesquisa fará uso de observações de aulas de história, coleta dos materiais didáticos e didatizados utilizados nas aulas bem como das produções dos alunos, realização de entrevistas com os professores para compor um corpo material que subsidiará nossas análises.

**Palavras-Chave:** Narrativas Históricas Escolares, Livro didático, Argumentação.

### **Abstract**

The proposed research focuses on the uses of similar strategies by teachers in the production of historical narratives school. Investigate the use of the resources of orality as it pertains to the production of historical narratives in favor of the construction of argumentative speeches with content and the use of argument-driven handling of materials or didactized. We recognize that the arguments produced in the linearization of these narratives can be presented according to the specific social, cultural and political assumed by its authors, in our case, teachers. Faced with this, try to draw comparisons between the argumentative strategies used by public school teachers engaged in social movements with similar strategies to other teachers who do not have direct participation in such movements. Recognizing the school as a place for building specific historical knowledge, historical knowledge school, our research will make use of observations of history lessons, collecting materials and didactized used in classes and productions of the students, interviews with teachers to compose a material body that will fund our analysis.

**Key-words:** Narratives Historical School, Textbooks, Arguments.

---

\* Professor de Metodologia do Ensino de História da UERN.

\*\* Professora da Faculdade de Educação da UERN.

\*\*\* Aluna do Curso de pedagogia da UERN.

\*\*\*\* Aluna do Curso de pedagogia da UERN.

## INTRODUÇÃO

Muitos documentos oficiais de orientação para o ensino têm pretendido estar em consonância com as discussões do campo acadêmico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, foram elaborados com a participação de especialistas das diversas áreas de conhecimento.

Selva Fonseca (2005, 33) entende que os documentos oficiais educacionais são “veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar”, mas que é preciso atentar para que o currículo real é bem mais amplo em comparação com o que se propõe, tendo em vista que sua base é constituída por “processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana” (FONSECA, 2005, p. 33).

Nesse sentido, a escola é dotada de dinâmica própria, sendo a instituição responsável pela transformação dos saberes a serem ensinados. Da mesma forma, o professor passa a ser reconhecido como profissional autônomo e principal agente produtor dos saberes ensinados (FONSECA, S., 2005, p. 25; BATISTA NETO, 2000, p. 17).

De acordo com essas afirmativas, entretanto, se faz mister à nossa pesquisa considerar quais são os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao ensino de História. Por se tratar de documento oficial, os Parâmetros, apesar de se constituírem enquanto propostas, precisam estar de acordo com as leis e normas que regem a educação no Brasil. Sendo assim, esse documento retoma a necessidade de reafirmar a disciplina enquanto conhecimento, experiência e prática da cidadania (BRASIL, 2001, p.30).

Como principais conceitos a serem tratados, encontram-se o conceito de fato – eventos humanos significativos para análise de determinados momentos históricos –; de sujeito – agentes construtores de ações sócias, sejam indivíduos, grupos ou classes sociais –; e de tempo histórico – objeto de cultura, construído socialmente e que pode ser apreendido diante de experiências de diversas ordens, além de que demarcam mudanças e permanências (BRASIL, 2001, p.35-37).

Essa problematização brevemente lançada conduz, portanto, à necessidade de ressaltar que ante os objetivos propostos as atividades de estudo e sistematização, mediadas pela linguagem - oralidade, produção textual e leitura - são constantemente citadas ao longo do documento. O documento relativo aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História organiza a proposta de ensino para os ciclos por eixo temático, como abordado por Cunha (2005). Apesar desse enfoque temático, os objetivos propostos superam a idéia de ensino centrado

apenas nos conteúdos, contemplando, também, o desenvolvimento de capacidades e habilidades relativas à reflexão sobre a História. Nesse bojo, se inserem as capacidades argumentativas como fundamentais para o ensino da História.

Considera-se que, na perspectiva atual, o domínio de habilidades lingüísticas pelo aluno, desde as relativas aos atos de ler e escrever até aquelas mais específicas, relacionadas à atividade de narrar, expor, descrever ações, relatar e, sobretudo, argumentar, é fundamental no ensino da História. Assim, a proposta subjacente aos eixos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, muito além de uma mera compreensão da realidade próxima ou alheia, da herança cultural, do papel social, pretende, mais fortemente, que o aluno assuma posições frente à realidade relida, à medida que se atribui à escola a responsabilidade de “interferir em suas concepções de mundo” (BRASIL, 2001, p.49).

Quando são estabelecidos no ensino de História objetivos como reconhecer permanências e transformações sociais; reconhecer relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre sociedades; utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; entre outras, pretende-se que o ensino de História possibilite ao aluno a uma criticização da sua realidade.

Para tanto, o exercício da argumentação se faz mister à medida que através dele os discentes são levados a, diante de temáticas problematizadoras, assumir posições, defender seus pontos de vista, justificá-los, contrapor-se a pontos de vista contrários e questioná-los. Tais habilidades, embora presentes em diferentes esferas sociais, precisam ser desenvolvidas a partir de um ensino sistemático, a fim de possibilitar ao aluno constituir-se enquanto autônomo ao deparar-se com situações em que necessite utilizá-las.

Quando se propõe no ensino de história a análise das condições sociais das diversas classes, etnias, grupos, quando se pensa no estudo de uma localidade em comparação com as demais ou mesmo quando se leva o aluno a perceber-se enquanto ser histórico e a produzir um olhar histórico acerca dos fatos, induz-se necessariamente esse aluno a executar o movimento de assumir-se e assumir posições. No entanto, é interessante que esse movimento venha conjugado com as demais atividades de conhecimento dos contrários a fim de validar, ou não, a posição assumida, o que requer o desenvolvimento da habilidade de argumentar. Sendo assim, esse ensino precisa caminhar em consonância ao ensino da disciplina a fim de que o pensar criticamente possa efetivar-se como objeto de ensino.

Desse modo, assim como nas demais áreas de conhecimento, o estímulo ao desenvolvimento de capacidades argumentativas é indispensável ao ensino da História. É fundamental que sejam contempladas nos livros didáticos destinados a essa área, atividades

que propiciem condições favoráveis a esse desenvolvimento. Em uma pesquisa a nível de mestrado acerca da presença de materiais e atividades que colaboram com o ensino da argumentação em duas coleções de livros didáticos de História, Seal (2008) identifica que apenas cerca de 15% das atividades de oralidade, produção de textos e compreensão, bem como dos materiais textuais presentes nessas obras apresentam discursos argumentativos. Se considerarmos a presença em quantidade pouco significativa revelada nessa pesquisa, torna-se difícil garantir a aprendizagem da argumentação pelos alunos ante os conteúdos históricos escolares. Entretanto, sabe-se que as relações de ensino-aprendizagem contam com a participação do professor intermediando as relações entre o aluno e o objeto de conhecimento. Em nossa pesquisa, pretendemos focar o papel do professor de História na constituição de posturas argumentativas na aprendizagem dos conteúdos históricos escolares. Assim, tentaremos identificar os argumentos produzidos pelos professores de História em suas aulas e analisar a contribuição do uso desses para a aprendizagem das estratégias argumentativas pelos alunos, sobretudo para a aprendizagem da defesa de idéias, elaboração de contra-argumentos, justificativas e identificação de argumentos diversos.

## **DESENVOLVIMENTO**

1. Identificar e classificar as estratégias argumentativas produzidas pelos professores nas aulas de História do ensino fundamental por meio dos usos da oralidade;
2. Analisar as influências exercidas pelos materiais didáticos na produção dos discursos com teor argumentativo;
3. Identificar quais as semelhanças e diferenças entre as estratégias argumentativas utilizadas por professores engajados em movimentos sociais daquelas apresentadas nos discursos dos professores que não se identificam explicitamente como pertinentes a tais mobilizações

Trataremos nossos dados de acordo com a análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977). Essa metodologia baseia-se em três momentos, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O primeiro representa o contato inicial estabelecido entre o pesquisador e as informações colhidas, a fim de superar as impressões pré-concebidas. Para atender a esse momento, o pesquisador lança mão da estratégia da leitura flutuante. Para o segundo, a autora alega que é a exploração propriamente dita do material, da qual surgem as classificações, codificações, a organização desses dados. Por fim, é no

momento do tratamento dos dados que se produz as inferências advindas da triangulação entre os autores de referência e os dados colhidos.

Dessa forma, faremos uso, para a coleta dos dados, das observações de aulas de professores de História do ensino fundamental. As entrevistas semi-estruturadas serão o segundo recurso metodológico a ser utilizado. As entrevistas e as aulas serão áudiogravadas e posteriormente transcritas para compor acervo documental da pesquisa. Durante as aulas também faremos uso do diário de campo para registro das situações que não poderão ser captadas via áudio-gravação, como interação entre alunos, ações de alunos e professores no que tange ao trato na relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos históricos escolares. Os materiais didáticos em uso nas aulas observadas serão fotocopiados para completar nosso acervo documental.

As análises desse acervo se centrarão nas estratégias argumentativas produzidas por três professores durante as aulas. Para a seleção desses professores, estaremos utilizando por critério para o primeiro a não participação em movimentos sociais, para o segundo e terceiro é necessário a participação em movimentos sociais de naturezas diferentes, de preferência que o segundo professor faça parte de algum movimento dos trabalhadores do campo e o terceiro de movimentos étnicos ou de gênero.

Nas análises dos materiais coletados serão realizadas em três âmbitos que podem ocorrer simultaneamente. No que concerne ao primeiro âmbito, nos debruçaremos em quais estratégias argumentativas são utilizadas nas aulas (Os professores fazem uso de argumentos nas aulas de história? Se sim, quais os tipos de argumentos produzidos pelos professores nos usos da oralidade: argumentos quase-lógicos – uso do ridículo, regra de justiça, compatibilidades, comparações, etc; argumentos baseados na estrutura do real – generalizações, causalidades, pragmatismos, finalidades, argumentos de autoridade, simbologias, grau e ordem, etc.), para as quais estaremos recorrendo às discussões de “Tratado da Argumentação” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

O segundo âmbito diz respeito à análise dos materiais didáticos utilizados nas aulas. Diante desse utilizaremos por critérios as requisições presentes nos comandos dos materiais que colaboram para a aprendizagem da argumentação pelos alunos no trato com os conteúdos históricos escolares (emitir opiniões, elaborar contra-argumentos, elencar justificativas, identificar argumentos dos autores dos textos, identificar argumentos de personagens dos textos, produzir textos orais ou escritos com predominância argumentativa, etc) ou tentaremos identificar a presença de argumentos nos materiais textuais.

Por fim, frente ao terceiro âmbito, as entrevistas subsidiarão análises referentes à consciência ou não do uso dessas estratégias argumentativas no ensino da História, bem como da existência de objetivos para o ensino da argumentação diante da aprendizagem dos conteúdos históricos escolares no ensino fundamental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se que os resultados da pesquisa apontem para a diversidade de usos da oralidade pelo professor na produção das narrativas em prol do exercício da argumentatividade no ensino dos conteúdos históricos escolares. Tal investigação pode contribuir no sentido de aperfeiçoar a práxis pedagógica dos professores de História e demais áreas por meio de cursos extensionistas voltados à formação contínua dos professores no sentido de propiciar a reflexão sobre a reflexão na ação salientada por Schön (1992) enfocando a perspectiva do ensino da argumentação. Nesse caso, pode-se ampliar os horizontes de ensino da disciplina fundamentando a construção de uma consciência histórica unida à procedimentos de ensino que incentivem criticizações das realidades apresentadas. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa para os alunos em processo de formação inicial contribui desde já para a produção de reflexões sobre a prática pedagógica no ensino da disciplina em questão.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA NETO, José. A Constituição da História como Disciplina Escolar. **Revista de Educação**, ano 2, n. 2, Jan/Jun, Porto Alegre: Projeto, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC, 2001.

CUNHA, A. V. C. Seal da. **A (Re)Invenção do Saber Histórico Escolar : apropriações das narrativas históricas pela prática pedagógica dos professores de História**. Dissertação de Mestrado. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

FONSECA, S.G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SEAL, A. G. de S. **Ensino da Argumentação em Livros Didáticos de História**. Dissertação de Mestrado. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

## **História ensinada e relações étnico-raciais: reflexões sobre memória e a Lei 10.639/03**

Ana Maria do Nascimento Moura (UFRN)\*

### **Resumo**

Este trabalho objetiva investigar os discursos direcionadores das práticas de implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, confrontando-os com a produção historiográfica sobre o ensino de História e sua dialética com as práticas de memória. Partimos do pressuposto que as relações étnico-raciais, assim como as representações construídas sobre elas, são permeadas por conflitos e disputas de poder que se refletem na construção de políticas educacionais e currículos escolares. Por outro lado, vemos a escola como espaço múltiplo, (re)criador e dinâmico, no qual ocorrem diferentes apropriações destes discursos e possíveis transformações dos mesmos nas práticas educativas. Considerando a crescente produção sobre o ensino de História, faz-se mister que essas questões sejam refletidas à luz das pesquisas na área, permitindo maior fundamentação e eficiência das propostas para uma educação anti-racista. Assim, propomos uma análise dos documentos orientadores da implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares, observando a relação que se propõe entre História e Memória e sua vinculação com a historiografia.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira, Lei 10.639/03.

### **Abstract**

This study aims to investigate the discourses drivers of the implementation procedure of the teaching of history and Afro-Brazilian culture, comparing them with historical production on the teaching of history and its dialectic with the practices of memory. We assume that the ethnic-racial relations, as well as representations built on them, are filled with conflicts and power struggles that are reflected in the construction of educational policies and curricula. On the other hand, we see the school as a multiple (re) creative and dynamic, in which there are different appropriations of these speeches and possible transformations of these educational practices. Considering the increasing production on the teaching of history, it is necessary that these issues are reflected in the light of research in the area, allowing greater efficiency reasons and proposals for an anti-racist education. Therefore, we propose an analysis of documents guiding the implementation of Law 10.639/03, establishing the obligation of the theme "History and Afro-Brazilian Culture" in school curricula, noting that the relationship is proposed between history and memory and their relationship to the historiography.

**Key-words:** Teaching History, Afro-Brazilian Culture, Law 10.639/03.

Vivemos hoje em uma sociedade na qual se chama atenção com veemência para as desigualdades étnico-culturais e importância das ações afirmativas, sendo a memória e a identidade centro dessas discussões. Dos direitos do cidadão tradicionais, passa-se ao direito à

diferença, o que tem levado alguns teóricos a nos caracterizar como uma “sociedade multicultural”, ou seja, uma sociedade voltada para a pluralidade de grupos culturais:

Entre outros significados, multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo representa a natureza dessa resposta, que inclui a formulação de definições conflitantes de mundo social, decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade cultural. (TEDESCHI, 2008, p. 11)

Esse pequeno trecho da autoria de Losandro Antonio Tedeschi é uma entre as possíveis definições de multiculturalismo. Segundo Rebeca Gontijo (2003), Guy Hermet chama atenção para os perigos do multiculturalismo, afirmando que essa concepção pode levar à dissociação entre Estado, mercado, sociedade e redes de solidariedade, assim como conduzir ao fechamento sobre si das minorias.

Na verdade, o que vem se chamando genericamente de uma perspectiva “multicultural” são discursos variados, por vezes contraditórios, que concebem diferentes sentidos e formas sobre identidade, memória, relações sociais e étnico-raciais. Giovani Sartori defende a existência de, pelo menos, duas versões do multiculturalismo, sendo a dominante “anti-pluralista”. Para ele,

el pluralismo aprecia la diversidad y la considera fecunda. Pero no supone que la diversidad tenga que multiplicarse, y tampoco sostiene, por cierto, que el mejor de los mundos posibles sea un mundo diversificado en una diversificación eternamente creciente. El pluralismo nace en el mismo parto con la tolerância, y la tolerância no ensalza tanto al outro y a la alteridad: los acepta (...) Los marxistas americanos llegan a un multiculturalismo que niega el pluralismo en todos los terrenos: tanto por su intolerância, como porque rechaza el reconocimiento recíproco, y porque hace prevalecer la separación sobre la integración. (SARTORI, 2000, p. 4)

Essa multiplicidade de ideias também se reflete no ensino de História. As novas relações pelas quais os indivíduos se inserem em uma sociedade em constante transformação, força a uma revisão dos objetivos da educação escolar. Espera-se, por exemplo, que a escola forme cidadãos tolerantes, que valorizem a diferença e que reconheçam os valores de grupos distintos. Mas para além disso, coloca-se como papel da instituição escolar o fortalecimento da identidade de grupos historicamente marginalizados e, para tornar isso possível, o estudo das memórias desses grupos.

Ora, desde a sua instituição no Brasil, o ensino de História está intrinsecamente ligado à construção de uma identidade. Entretanto, é importante lembrar que no seu início, a disciplina de História tinha o papel de formar uma identidade nacional única, tornando o país coeso, com

indivíduos zeladores da mesma tradição (CAIMI, 2001, p.30). Pelo menos até a Reforma do Ensino de 1971, que integrou a disciplina de História e Geografia em Estudos Sociais, o ensino de História é pensado como uma estratégia política, um meio de formação da identidade nacional. Essa utilização do ensino pelo estado foi amplamente criticada nos anos que se seguiram ao regime militar, como afirma Flávia Caimi:

O projeto para o ensino de história que se evidencia até o decênio de 1970, a saber, a instrumentalização da história para a construção e manutenção da nacionalidade brasileira, passou a ser profundamente questionado na década de 1980, quando nos inserimos num período que poderia ser caracterizado como de transição paradigmática. (CAIMI, *op. cit.*, p. 44)

Cabe aqui questionarmos até que ponto essa “instrumentalização da história” procurou ser superada; ou se, na verdade, o centro da discussão é a variação do que seria uma “nacionalidade brasileira”. As tendências do ensino de História – e a lei 10.639/03 é uma evidência disso – levam-nos a crer que o que há de fato é uma mudança na preocupação de formar um cidadão patriótico para a formação de um cidadão crítico.

### **LEI 10.639/03: PROPOSTAS E SIGNIFICADOS**

Em 10 de Janeiro de 2003 foi publicada a lei 10.639/03, que “*altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências*” (BRASIL, 2003).

A finalidade da proposta apresentada à Câmara dos Deputados por Esther Grossi (PT/RS) é a “restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL” (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 20 mar. 1999, p. 10942). A crítica a uma possível universalidade do saber vem apoiada pela doutrina multiculturalista, valorizando-se as diferenças. As críticas são direcionadas principalmente ao eurocentrismo e aos livros didáticos que trazem estereótipos do povo negro. A justificativa inclui o entendimento de que a educação “é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania”, mas, paradoxalmente, “o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo”.

A lei é sugerida, então, como ação de combate ao racismo, às representações estereotipadas elaboradas sobre o povo negro e à injusta ausência da contribuição/presença negra na formação da cultura brasileira.

Na tramitação pela Câmara dos Deputados, o projeto foi submetido a duas comissões – Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Comissão de Constituição e Justiça e de Redação (CCJR). A partir do relator Evandro Milhomen (Pc do B/AP), a CECD apresentou parecer favorável no dia 24 de Agosto de 1999, sem emendas, considerando a iniciativa louvável dada “a existência de laços fraternos de sangue e de cultura, a ligar brasileiros e africanos”. Para ele:

Tal evolução [assimilar melhor o valor do negro para o de engrandecimento do País] somente será viável, sem dúvida, como explicam os autores da proposta, através de livros didáticos, que inculirão na mente de nossos filhos ‘a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros’. (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 25 ago. 1999, p.36738)

Observa-se o papel atribuído ao livro didático de “incutir na mente” dos alunos uma “verdadeira história”. Mostra-se aqui a crença de que o manual escolar tem o poder de formar valores, que são transmitidos para os estudantes como saberes a serem retidos.

Apesar de pendente a aprovação de veto parcial, a Seppir e a Secad vem desenvolvendo políticas para implementação da lei desde sua promulgação. Uma importante ação desenvolvida pela Seppir foi a criação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir). O Fipir, que procura congrega estados e municípios para formulação de políticas com o enfoque étnico-racial, tem como um dos seus eixos de ação “Educação e cidadania”, assumindo a tarefa de divulgar e pensar possibilidades para a lei 10.639.

Concomitantemente, a Secad desenvolveu, juntamente com os estados, em eventos realizados no âmbito do Programa Diversidade na Universidade (2004/2005), a ideia dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial. O guia para fóruns de educação e diversidade étnico-racial define-os como:

conjunto formado por representantes de instituições do poder público e da sociedade civil, reunindo-se periodicamente e de forma continuada a fim de prestar apoio a políticas públicas para a educação e implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2008)

A ideia é que tais fóruns funcionem, por um lado, como órgãos de controle social de

políticas públicas no que se refere à implementação da lei 10.639; por outro, como consultores e formuladores de tais políticas junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais. Grande parte desses órgãos foram criados ao longo do ano de 2005 (definido como *Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial*), mas há variações de acordo com a localidade, não existindo em todos os estados brasileiros.

A orientação dada pelo Ministério da Educação é que os governos estaduais em parceria com a sociedade civil utilizem como documento-base para a formulação de políticas e cursos de capacitação de professores, o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a lei 10.639, do qual falaremos adiante, tornando-se este a síntese dos objetivos e diretrizes estabelecidos pelo Estado.

Mas o que essas ações significam para a trajetória do movimento negro no atual contexto cultural do Brasil? Observando as entrevistas realizadas pelos historiadores Amílcar Pereira e Verena Alberti, publicadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC/FGV, notamos que, de forma geral, os militantes do movimento negro encaram essa lei como uma conquista de uma reivindicação muito antiga, mas um desafio; um avanço, mas ainda muito insuficiente. Para alguns segmentos do movimento, essa lei tem uma importância fundamental, como afirma Hédio Silva Júnior:

Então, você tem a impressão de que se trata de uma reivindicação para que sejam incorporadas os elementos da história da África e dos afro-brasileiros na disciplina história, quando, na verdade, se trata da reivindicação que o movimento negro sempre teve: os conteúdos e as práticas pedagógicas no Brasil precisam dialogar com a diversidade racial. (...) Porque o problema é que a ineficácia de uma lei como a Lei 10.639 – não estou dizendo que ela é ineficaz, estou considerando o risco da ineficácia – é que ela não desmoraliza o presidente que sancionou a lei, nem a deputada que apresentou o projeto de lei, ela desmoraliza o movimento, que é quem reivindicou a apresentação daquele projeto de lei. (ALBERTI; PEREIRA, 2007., p.433)

Ele não só amplia o alcance da lei, mas também coloca sua bem-sucedida implementação como obrigação moral do movimento negro. É uma luta, para ele, que não se pode perder, por ser importante no combate ao racismo e por representar simbolicamente a força e as conquistas do movimento negro.

Mas nem todos a caracterizam como algo tão estratégico. A lei em si apenas determina conteúdos obrigatórios, embora o parecer do Conselho Nacional de Educação amplie a discussão para as relações étnico-raciais na escola. Nilma Bente expressa o entendimento de que essa lei teria um alcance limitado:

A lei 10.639 é uma conquista (...) Embora você saiba que essa lei não é uma grande coisa, porque ela é meio complicada. Até hoje a gente não sabe de que África você vai falar. Já que não existe uma África, existem muitas, e há um turbilhão de livros que estão saindo sobre a África. (...) Isso que é difícil na questão da lei 10.639. Ela trata de uma coisa burocrática, digamos, regulamentar, curricular, que é importantíssima, mas ela não abre espaço para essa coisa, porque só conhecendo a história você não vai eliminar seu racismo do dia-a-dia. (*Ibid*, p.433-434)

Esses depoimentos nos chamam atenção para a verdadeira demanda que se coloca para a educação brasileira – o combate ao racismo. Mas no primeiro, temos a ideia de que a lei 10.639 concretiza essa luta; e no segundo, a descrença na capacidade do conhecimento histórico, por si só, produzir diferenças no cotidiano. Predomina, porém, uma visão positiva da lei. Amauri Mendes coloca o problema da formação dos professores, Oliveira Silveira fala que ainda há uma resistência e Jurema Batista observa a necessidade de reivindicação junto aos governantes para o cumprimento da lei; mas todos de uma maneira geral avaliam positivamente esse processo.

Jurema Batista deixa claro ainda uma demanda específica que o movimento tem buscado em relação à lei: “É o que a gente sempre diz: ‘quem não conhece a sua história não pode ter uma identidade. E quem não tem identidade não sabe de onde está falando’ [...] E o grande problema do Brasil sempre foi esse: falta de identidade” (*Ibid*, p.439). Ora, mas a questão da identidade traz com ela uma complexidade de relações, representações e grupos que devem ser considerados.

Assim, colocam-se para os profissionais da educação a necessidade de um ensino voltado para o combate ao racismo e para a formação de identidades positivas plurais. Por outro lado, há extremos da visão multiculturalista da sociedade, como vimos, que podem levar ao isolamento de grupos ou ignorância de outros aspectos das relações sociais; assim como o risco de tomar tais identidades culturais como naturais ou inatas. Isso nos leva a concluir a necessidade da discussão dessas demandas com o conhecimento produzido nas pesquisas sobre educação e, no nosso caso, sobre ensino de História.

### **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

As Diretrizes consistem em uma cartilha publicada pela Secad/MEC, em parceria com a Seppir, que contém: o parecer nº3/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em

10 de março de 2004; a resolução nº1, de 17 de junho de 2004, desse mesmo conselho; e a lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Pode-se dividir o parecer em duas partes: a primeira trata das questões introdutórias, estabelece metas, defende as políticas de reparação e reconhecimento e esclarece o que se entende por Educação das relações étnico-raciais; a segunda trata das determinações para a aplicação da lei.

Essas orientações se destinam sobretudo aos administradores dos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de ensino, seus mantenedores e professores, assim como a qualquer indivíduo ou instituição implicada na elaboração de planejamentos de ensino. Dirige-se também aos alunos e suas famílias, dando subsídio a qualquer cidadão interessado no diálogo com os sistemas de ensino sobre essa temática.

O parecer foi construído a partir de uma consulta em nível nacional a diversos grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que já desenvolvem a temática étnico-racial e pais de estudantes. No total, 250 pessoas, entre homens e mulheres, adultos e crianças, responderam questionários para subsidiar o relatório do Conselho Nacional de Educação.

Isso nos permite afirmar que as Diretrizes foram elaboradas num processo democrático, considerando as demandas sociais, os conflitos na prática docente e múltiplas concepções de ensino e de relações étnico-raciais. Este aspecto, que pode ser considerado como positivo, pois enriquecedor, sob uma perspectiva, ocasionou também uma falta de coesão e coerência do documento, que dificulta o estabelecimento de diretrizes comuns para a aplicação da lei:

O que se institui, e não poderia ser diferente, é um cenário instigante, heterogêneo e paradoxal, marcado por contradições (presentes já no texto legal), com desdobramentos sentidos na emergência das várias e diversas propostas, ações, inquietações e dilemas no campo do ensino de História e cujos impactos estão ainda pouco avaliados substancialmente. (PEREIRA, 2007, p. 4).

É importante observar que a amplitude das metas que se pretendem alcançar com as políticas orientadas pelo parecer, explícitas nas “questões introdutórias”, mostram não só a importância da lei 10.639, mas como ela gerou discussões que a ultrapassam, de forma que as diretrizes vão além da inclusão de conteúdos referentes à História e cultura brasileira: propõe-se uma educação das relações étnico-raciais.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2004, p. 9.)

Há a compreensão de que trabalhar com a temática de História e Cultura afro-brasileira possibilitará aos estudantes negros se reconhecerem na cultura nacional e isso os estimularia a se expressarem e refletirem sobre sua realidade. Ou seja, a má formação (ou o mau rendimento escolar) de alunos negros, deve-se, entre outros fatores sociais, ao fato deles não se reconhecerem nas temáticas trabalhadas, não perceberem a vinculação dos conteúdos escolares com sua realidade e ainda, em muitos casos, sentirem-se desvalorizados e reprimidos por eles.

Além disso, o documento orienta no sentido da “reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais”, ou seja, sensibilização dos docentes e de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar para o tratamento dessas relações e combate ao racismo. Não se sugere apenas uma mudança nos conteúdos trabalhados, mas também nas práticas ocorridas no espaço escolar.

Outro aspecto a ser observado nas Diretrizes é que a lei é compreendida como uma “política de reparação”, a qual, como outras ações afirmativas, busca

“ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição” (*Ibid*, p.11)

Entretanto, discutindo os equívocos existentes sobre a educação anti-racista, afirma-se que um deles é a crença de que “o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros” (*Ibid*, p. 16). Nesse sentido, o tratamento adequado da diversidade étnico-racial no Brasil contribuiria não somente para o estudante negro reconhecer sua identidade, sem se sentir desvalorizado, mas também propiciaria aos outros estudantes, que não se reconheçam como tal, uma compreensão crítica da realidade e percepção das diferenças culturais e suas origens.

Assim, a lei 10.639 não se constituiria como uma “política de reparação”, mas como uma medida necessária ao aperfeiçoamento da educação brasileira, para formação de indivíduos

críticos e capazes de compreender e dialogar com a diferença. É uma ação afirmativa no sentido de correção de desigualdades, mas não se direciona apenas para um setor específico da população.

A questão do “reconhecimento” também é bastante potencializada, sendo este entendido como objetivo maior capaz de articular uma série de ações em prol da igualdade racial: “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (*Ibid*, p.11). Faz-se mister nos questionarmos se o reconhecimento gera realmente essa compreensão das questões socioeconômicas que perpassam as diferenças étnico-raciais no nosso país.

Na discussão sobre a “educação das relações étnico-raciais”, há uma preocupação em definir o conceito de raça como uma construção social re-apropriada pelo Movimento Negro, para afirmar a existência da discriminação a partir de fenótipos identificados com a descendência africana. Distancia-se, pois, do conceito biológico de raça, desenvolvido no século XIX, que supunha uma hierarquização de grupos humanos.

Entretanto, há uma bipolarização da sociedade brasileira quanto ao aspecto étnico, opondo “a cultura e o padrão estético negro e africano” a um “padrão estético e cultural branco e europeu”. Embora se utilize do discurso de que, em nome de relações raciais e sociais sadias, não há culpabilização de outros grupos étnicos pela escravização de povos africanos, os pertencentes a esse grupo de “cultura branca” são acusados de terem sucesso às custas da marginalização imposta a outros.

Ainda no documento, se expressa uma compreensão de que a sociedade brasileira é supostamente cindida e bipolarizada, em que se opõem brancos – no geral hostis, favorecidos e herdeiros do que se chama de “etnocentrismo europeu” – e negros – no geral descritos como vitimizados e desfavorecidos. Se no geral os negros no Brasil são de fato desfavorecidos (e quanto a isto de fato não há o que questionar e sobre o que é preciso agir), por outro, não há como crer que sejam os brancos no Brasil contemporâneo os herdeiros diretos das concepções de mundo dos colonizadores, nem, tampouco, os únicos responsáveis pelas atrocidades cometidas no passado ou, ainda, que a sociedade brasileira seja realmente composta por essa bipolarização hostil, sem quaisquer nuances. E há, ainda, um outro problema: não há como supor que exista nos brancos uma identidade branca – essencializada como etnocêntrica em relação ao que seria uma identidade negra, ou, mais, que a educação de pessoas negras preveja uma finalidade identitária pré-determinada, também concebida de forma essencialista. (PEREIRA, *op. cit.*, p. 7)

Alguns pontos são indicados como necessários para concretização das propostas: há que se superar o etnocentrismo europeu, reestruturar as relações étnico-raciais e sociais e buscar o

diálogo com estudiosos do tema e com o Movimento Negro para elaboração de projetos comuns.

Entre os equívocos comuns que devem ser enfrentados, o documento coloca: a afirmação de que os negros se discriminam entre si, sendo também racistas (lembra-se que deve ser considerada a influência da ideologia do branqueamento, tanto para brancos como para negros); crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e estudiosos do tema, sem perceber o papel formador e transformador que a escola pode ter; ideia de que o racismo, mito da democracia racial e ideologia do branqueamento só atingem os negros, como comentamos anteriormente; entendimento que não se deve utilizar as palavras “negro” e “preto”, por atribuírem a elas uma carga pejorativa, sem o conhecimento de que esses termos foram ressignificados pelo Movimento Negro, adquirindo valores positivos.

Quanto às determinações para o ensino de História e cultura afro-brasileira, destaca-se que a ideia é ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica. Não se deve, pois, substituir um enfoque etnocêntrico por outro. Os estabelecimentos de ensino têm autonomia na construção dos projetos pedagógicos, mas assumem a responsabilidade de

acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2004, p. 18)

Apesar de considerar a autonomia e a grande responsabilidade das instituições de ensino, o documento prossegue estabelecendo princípios, determinações e materiais e/ou ações a serem providenciados pelas mesmas.

Os princípios estabelecidos são três: Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. De maneira geral, os princípios encaminham, como definido no parecer, para o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Entretanto, em nenhum momento associa-se a essa discussão as diferenças sociais. Quanto a isso, lembremos o que Marcos Silva e Selva G. Fonseca discutem em relação ao multiculturalismo na educação:

A posição ‘politicamente correta’ é de aceitação, tolerância para com o diferente, o *slogan* ‘ser diferente é normal’ exemplifica bem essa postura. Todos nós, professores de história, sabemos que há uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação e da singularidade de

culturas, e a desigualdade social, produto das relações de exploração capitalista, historicamente construídas e consolidadas em nosso país.” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 46)

Há, pois, uma naturalização das diferenças, sem a preocupação em investigar historicamente o processo de dominação que a ocasionou. “Ser diferente é normal” indica que essa diferença não deve ser questionada, mas aceita e valorizada. Os autores seguem ainda na defesa de uma variação do multiculturalismo, a partir de Peter McLaren, “o multiculturalismo revolucionário”:

Logo, não podemos confundir o respeito, a tolerância em relação às múltiplas experiências de grupos humanos e as lutas sociais pela transformação da sociedade. O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil. (SILVA; FONSECA, op. cit., p. 47)

Quanto às determinações, elas são de natureza diversa, incluindo conteúdos, métodos, ideias e temas a serem trabalhados. Sentimos a ausência de uma sistematização objetiva e coesa de parâmetros para o ensino de História e cultura afro-brasileira: não se discutem objetivos, conceitos básicos, atitudes ou natureza do conhecimento a ser estudado. Por outro lado, em tópicos desarticulados, temos uma grade de conteúdos sugerida e até mesmo a perspectiva sob a qual esses devem ser trabalhados, contradizendo o discurso de autonomia dos estabelecimentos de ensino e do professor. Exemplo disso, é a sugestão de se trabalhar datas comemorativas, como o 13 de maio:

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. (BRASIL, 2004, p. 20)

Os materiais e ações a serem providenciados pelos sistemas e estabelecimentos de ensino (de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, sem distinção das ações entre eles) constituem uma relação considerável, englobando recolhimento e produção de material de pesquisa ou didático; formação de professores; integração entre estabelecimentos e sistemas de ensino; organização de centros de documentação; mapeamento de experiências pedagógicas na área; avaliação da implementação da lei junto ao Ministério da Educação.

O volume e a complexidade da tarefa legada aos estabelecimentos de ensino inviabiliza

um planejamento eficaz para implementação da lei. Sob a égide de um discurso democrático, a descentralização da administração educacional transfere obrigações da União à comunidade escolar local.

A Resolução nº1 do CNE/CP, de 17 de junho de 2004, transforma o parecer em diretrizes, estabelecendo a partir deles objetivos e obrigações, como a inclusão da temática nos cursos de formação de professores.

Gostaríamos ainda de chamar atenção para algumas questões que permeiam o texto das diretrizes e tem se tornado comum nas discussões do tema. O primeiro ponto a se observar é a oposição entre a cultura branca e a cultura negra, que já comentamos. Os estudiosos da área tentem chamar atenção para certos “valores civilizatórios africanos”, baseados na coletividade, integração, solidariedade, ancestralidade, etc. Isso está mais explícito, por exemplo, nas “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, mas no mesmo documento se coloca:

Importante destacar, igualmente, que o conceito de Ocidente se funda menos em um limite geográfico do que em padrões civilizatórios. Em outras palavras, a noção de Ocidente que se pensa não é aquela que se situa a oeste do meridiano de Greenwich, mas uma percepção que excede esses limites e ocupa todo o globo. (BRASIL, 2006, p. 60)

Se o Ocidente “ocupa todo o globo”, cabe questionar se não há uma idealização em torno da cultura africana, que se isola desse mundo ocidental. Ou podemos pensar em outra possibilidade: se não está se transferindo uma ideia de *antiga* cultura africana para o presente e, pelo contrário, caracterizando a cultura européia do *passado* com as características do que chamamos hoje de “cultura ocidental”.

Nota-se ainda no parecer do CNE uma falta de preocupação em direcionar perspectivas para os níveis de ensino. Assim, todas as diretrizes são pensadas sem qualquer distinção para crianças de 6 anos e jovens de 17 anos. Dessa forma, o parecer desconsidera as especificidades da aprendizagem infantil.

Outro aspecto pouco definido nas diretrizes é o conceito/noção de História e cultura africana e afro-brasileira. Não se procura em nenhum momento caracterizar como se entende o continente africano e as culturas negras. Assim, refere-se à África sempre como uma noção naturalizada, una e homogênea, que não carece de explicações.

Por fim, achamos importante pontuar a ausência dos profissionais de História como

protagonistas dessa discussão. Nas publicações do MEC voltadas para subsidiar a ação dos professores (destaque-se aqui a Coleção Educação Para Todos), assim como nas “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, prevalecem autores com formação em Pedagogia, Sociologia e Comunicação.

Vemos assim vários aspectos problemáticos no que se refere às Diretrizes específicas para a implementação da lei 10.639/03. Destaque-se que o documento apresenta uma visão simplificada da realidade, explicitando uma concepção de sociedade bipolarizada, além de imprecisão de conceitos e falta de clareza na distribuição das funções (dos sistemas de ensino, estabelecimentos de educação básica, instituições de ensino superior, etc.).

### **HISTÓRIA E MEMÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: PENSANDO A FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**

Diante do exposto, ficam algumas inquietações: que relação está se propondo entre História e Memória no currículo escolar? Qual o papel da disciplina História na formação do cidadão tolerante?

Se o objetivo a que se propõe o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira é o reconhecimento e fortalecimento de uma identidade negra positiva, logo faz-se necessária a socialização das memórias dos grupos africanos e afro-brasileiros. Assim, os relatos de experiência que vem sendo publicados no sentido de contribuir para formas de implementação da lei 10.639/03 trazem as lendas, crenças religiosas e literatura como principais fontes de informação sobre o continente africano, bem como sobre a “cultura afro” no Brasil.

Entretanto, essa prática, se não bem planejada e amparada teoricamente, pode trazer vários problemas. O primeiro é o risco de se trabalhar sem distinção História e Memória. Sobre a aproximação dessas categorias, François Dosse lembra que “podemos evitar o impasse ao qual leva uma separação grande demais, mas também a superposição das duas noções” (DOSSE, 2004, p. 180). Para o autor, a narrativa mediadora é que tece a diferença. Retomando Paul Ricoeur, a narrativa histórica busca “a verdade”, ou seja, a crítica, a fundamentação científica; enquanto, a memória baseia-se na “fidelidade”, na tradição, consistindo em uma explicação teleológica para satisfazer os anseios de um grupo.

A utilização da memória no ensino da História Africana e Afro-brasileira como vem

sendo sugerida, no entanto, tende à formação de uma imagem idealizada e mítica da África, pois tais memórias não são confrontadas com outras fontes, nem se busca uma reflexão histórica sobre elas.

Outro problema que já apontamos anteriormente é a instrumentalização da História para a formação de uma identidade. Nesse caso, o que se questiona não é apenas a parcialidade do ensino, visto que é impossível para o professor (além de não ser desejável) assumir uma posição de neutralidade diante das questões sociais. Mas questionamos, aqui, principalmente, a eficiência desse método. Teria a história escolar o poder de transmitir valores culturais? Como ela concorreria com as narrativas históricas presentes na nossa sociedade?

Para Ivo Mattozzi, a formação cognitiva propiciada pela história ensinada, tal como ela se apresenta hoje, não é muito evidente (MATTOZZI, 1998). Considerando as condições atuais desse ensino, Mattozzi mostra como a história não tem o poder de educar para valores e comportamentos, afirmando que isso é “fruto de uma ilusão”; exemplo disso, é que o esforço no sentido de uma construção da identidade nacional por meio do ensino dessa disciplina na Itália, país no qual realiza sua pesquisa, não sobreviveu a conjunturas políticas e econômicas diferenciadas.

Ele apresenta também outros argumentos, como a existência de construções abusivas das histórias locais, que podem ser mais influentes que o saber escolar. No Brasil, podemos citar outro exemplo: durante o regime militar, a instituição da disciplina Educação Moral e Cívica, bem como a instituição dos Estudos Sociais, objetivou a formação de um cidadão patriótico, favorável à situação política da época. Entretanto, isso não foi o suficiente para, diante de uma conjuntura socioeconômica e político-cultural específica, evitar as manifestações de estudantes e trabalhadores contra o governo. Consideramos, nesse caso, não só uma influência maior das condições materiais e políticas que se colocavam para os manifestantes, mas também uma ressonância dos novos movimentos sociais e culturais que se desenvolviam em todo o mundo ocidental.

Isso sinaliza que a história escolar não tem maior poder de transmitir valores que outros meios de divulgação de um discurso. Isabel Barca (2005), ao discorrer sobre a Educação Histórica, fala sobre “ideias históricas” que os alunos possuem, acreditando que estes constroem representações sobre o passado não apenas a partir da disciplina escolar História, mas também por sua vivência na sociedade, por meio da família, amigos e meios de comunicação dos mais

variados.

Para compreender melhor do que trata essas ideias históricas, recorremos a Jörn Rüsen, que trabalha a noção de “consciência histórica” como base de todo esse pensamento, ou seja, nas suas palavras, “todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Para Rüsen, a ciência histórica se relaciona diretamente com a vida prática humana, sem a qual não teria razão de ser. Ela é constituída a partir de carências de orientação no tempo (interesses), transformada em ideias (ou hipóteses), a partir das quais se desenvolve a pesquisa histórica. Essa “carência de orientação no tempo” está na base da discussão sobre consciência histórica e suas formações cognitivas. Ela está relacionada à existência de dois tempos – o tempo da experiência e o tempo da intenção. A consciência histórica é responsável por relacionar/equilibrar a intenção do agir e a experiência, ou seja, carecer de orientação no tempo é necessitar dar sentido às experiências para organizar o agir sobre as mesmas.

Que resultados cognitivos a interpretação da experiência no tempo, de acordo com o pensamento científico, pode gerar ainda é uma questão que necessita de maior investigação, embora algumas pesquisas já nos forneçam alguns indícios. As críticas à história ensinada nos fazem repensar se a obrigatoriedade de conteúdos como o de História e cultura afro-brasileira constituem medidas eficazes contra o racismo no nosso país. A lei 10.639/03, desse ponto de vista, parece partir de uma falsa premissa quanto ao poder/influência da história ensinada. É nesse sentido que Christian Laville aponta para um paradoxo “de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída”, ou ainda, o paradoxo:

de se acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar; o que provavelmente não passa de uma grande ilusão. (LAVILLE, 1999)

Entretanto, a associação entre ensino e pesquisa parece dar um novo direcionamento a essa questão. Se o poder de influência da história ensinada está sendo questionado, a estrutura cognitiva desenvolvida na história erudita parece estar sendo cada vez mais valorizada. O próprio Ivo Mattozzi enumera três utilidades do conhecimento histórico produzido na academia.

A primeira utilidade seria a inteligibilidade do mundo presente. Nessa perspectiva, a

história capacitaria o indivíduo para leitura de seu mundo, para “decrypter ce passage” formada de monumentos de tempos diversos, organizações sociais de origens distintas e discursos destoantes.

A ciência histórica contribui ainda para o reconhecimento da historicidade, compreendendo a possibilidade de transformações. A historicidade é entendida aqui como a compreensão de que o que existe nem sempre existiu, o que não existe pôde existir, que o novo não o é necessariamente e que, ao contrário, o que tomamos por eterno é bastante recente.

A terceira utilidade citada, que mais nos interessa aqui, é a contribuição para compreender a interculturalidade, o respeito à alteridade e a tolerância por meio do conhecimento da “histoire des autres”. Segundo Cha In-Suk, no estudo dessa história é necessário que nos lancemos a um processo de investigação e, a partir da observação, ajustemos nossos parâmetros de interpretação, de forma a relacionar nossas experiências e conhecimentos ao “outro”. Feito esse processo, é possível eliminar suspeitas (ou pré-conceitos) e torna-se possível, enfim, “passar de ‘eles’ a ‘tu’”. Partindo desse princípio, é possível pensar diretrizes para um ensino de História voltado para a pluralidade cultural.

Diante do exposto, Mattozzi defende que a História ensinada deveria servir à formação cognitiva para domínios de operações realizadas na produção e no aprendizado do conhecimento histórico: a organização temporal, a organização geográfica, tematização, organização de combinações e formação de texto. Entretanto, os modos de transposição da estrutura cognitiva da história erudita para a estrutura cognitiva da história escolar constituem ainda um desafio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA**

A complexidade do trabalho com a temática étnico-racial no ensino de História que foi demonstrada até aqui mostra que iniciamos um caminho bastante longo em direção a uma prática efetiva de uma educação anti-racista. Por outro lado, fica evidenciada também a urgência de percorrê-lo, trazendo para a nossa área as discussões que vem sendo realizadas para essa implementação.

As discussões sobre ensino de História mostram essa mesma necessidade de ponderação. Mais do que isso, as orientações curriculares nacionais para o ensino de História mostram a

carência de discussões consistentes sobre o que queremos, por que queremos e como devemos ensinar, sem que a autonomia do professor seja desconsiderada. O termo pluralidade cultural tem se apresentado nesses documentos como uma ideia genérica, que nega a especificidade do tratamento com a história e cultura afro-brasileira, assim como da história indígena, englobando tudo sob a mesma perspectiva.

A História ensinada como formação cognitiva parece-nos se apresentar como uma possibilidade para uma educação anti-racista. Entretanto, embora se divulgue com frequência um discurso cognitivista, não notamos nas orientações curriculares a preocupação em entender como que essas estruturas cognitivas se formam, ou tais habilidades são desenvolvidas.

Assim sendo, nossas perspectivas em relação à lei 10.639/03 apontam para a necessidade de buscar compreender como os estudantes constroem suas representações sobre as relações étnico-raciais e a sociedade multicultural. É necessário perceber qual a relação entre a aprendizagem histórica, em ambientes escolares e não escolares, e a leitura da realidade, sendo necessário observar a influência das práticas de memória nesse processo. Só compreendendo essas construções, analisando as ideias históricas dos alunos, será possível pensar as contribuições do ensino de História para esta temática e então traçar diretrizes que busquem atender às demandas sociais por uma sociedade sem discriminações étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério de Educação. MEC – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. Out. 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Guia para fóruns de educação e diversidade étnico-racial**. Brasília: MEC, 2008.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 20 mar. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 25 ago. 1999. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

DOSSE, François. **História e ciências sociais**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs). **Ensino de História** – conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 138, p.125-138, 1999.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs). **Ensino de História** – conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 103-115.

MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: Educação Cívica, Educação Social ou Formação Cognitiva? **O Estudo da História**, n. 3, Lisboa: Associação dos Professores de História, 1998. p. 23-50.

PEREIRA, Júnia Sales. Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

SARTORI, Giovanni. Multiculturalismo contra pluralismo. **Claves de razón práctica**, n. 107, ano 2000.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural? In:\_\_\_\_\_. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007. p. 43-64.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. In: TEDESCHI et al. (orgs). **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 2008. p. 11-21.

## Mídia, memória e memorização: análise da revista nova escola e sua relação com o construtivismo (1992-1999)

Mônica Fagundes de Sousa e Silva\*

### Resumo

Apesar do desenvolvimento crescente da área de pesquisa sobre Ensino de História no Brasil, é corrente a utilização de práticas baseadas em “modismos” ou desenvolvidas a partir de afirmações do senso comum. Isso se agrava nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos quais, em geral, o mesmo professor ministra todas as disciplinas, sem ter conhecimentos específicos de nenhuma delas. A Revista Nova Escola é uma das principais responsáveis pela divulgação dessas atividades, já que é bastante acessível para todos os professores, especialmente os de escola pública, pois é comprada pelo Ministério da Educação e distribuída nessas instituições de ensino. Nosso trabalho, inserido no projeto “Ensino de História na educação básica: mídia, memória e memorização”, tem como objetivo analisar as concepções de História e teórico-metodológicas de ensino divulgadas por essa revista. Para isso, estamos analisando seus artigos (publicados entre 1992 e 1999) e relacionando-os com leituras feitas paralelamente sobre a especificidade do ensino e da ciência histórica.

**Palavras-chave:** Ensino de história, Construtivismo, Revista Nova Escola.

### Abstract

Despite the growing development of the area of research on the teaching of history in Brazil, it is common to use practices based on "fashion" or developed from common-sense statements. It gets worse in the first years of elementary school, where, in general, the same teacher teach all subjects, without having specific knowledge of any of them. The New School Magazine is one of the main responsible for the dissemination of these activities, as it's reasonably accessible to all teachers, especially those of public school because it is bought by the Ministry of Education and distributed in these institutions. Our job, part of the project "History teaching in basic education: media, memory and storage," analyzes the conceptions of history and theoretical and methodological education published by this magazine. For this, we are looking at their articles (published between 1992 and 1999) and relate them to readings taken in parallel on the specificity of education and historical science.

**Key-words:** History teaching, Constructivism, New School Magazine.

## INTRODUÇÃO

O Projeto Ensino de história na educação básica: mídia, memória e memorização, vem sendo desenvolvido – a partir de 2004 – inicialmente, pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. No princípio, a proposta de pesquisa sobre a Revista Nova Escola, deu origem a uma monografia, em 2005, que se propôs apresentar a análise dos artigos referentes ao ensino de História, que a mesma publicava. Este trabalho inédito trazia em sua apresentação dados

---

\* Aluna do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Pesquisadora voluntária do Projeto Ensino de História na educação básica: mídia, memória e memorização.

sobre as revistas analisadas, além da sua localização em grau de importância no contexto educacional do Brasil, naquele período. Também abordou as influências pedagógicas assumidas pela mesma, destacando as teorias construtivistas e os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como algumas características importantes de suas edições.

Posteriormente, a indagação sobre a forma como a revista estaria apresentando os conceitos relativos a memória e história, em suas matérias, motivaram o início desta pesquisa sobre a Revista Nova Escola. Estaria a mesma, realizando algum tipo de confusão quanto ao trato destes conceitos? Até que ponto o senso comum e os conhecimentos provenientes daí têm submetido o conhecimento formal (que deve ser objeto da escola) por meio das propostas apresentadas pela Revista Nova Escola?

Assim, desde o segundo semestre de 2006, o projeto passou a contar com as participações de três alunos do Curso de História da UFRN, Ana Maria do Nascimento Moura, Víctor Gabriel Campêllo e Mônica Fagundes de Sousa e Silva, como pesquisadores voluntários. Realizaram-se reuniões, nas quais efetuaram-se leituras e discussões a partir de alguns textos que serviram de base para esse projeto. Paralelamente fez-se a análise das revistas referentes ao período de 1992 a 1996.

Neste mesmo ano, nossas primeiras impressões davam conta de que, embora ainda não tivéssemos dados suficientes para se traçar o desenvolvimento das idéias sobre ensino de história e a prática da sala de aula, percebemos algumas características e uma gradativa mudança no caráter da Revista Nova Escola, no período analisado: uma crescente valorização dos recursos didáticos e da forma em detrimento do conteúdo, tendência à fragmentação das disciplinas e eleição de situações-modelos a serem reproduzidas e algumas discordâncias no conceito de História e memória na sugestão de visitas a monumentos.

Essas características nos mostraram que em alguns casos, as questões educacionais foram tratadas a partir do senso comum e o problema quanto às metodologias e interesses dos alunos como um assunto técnico. Ignoraram-se as concepções de história e ensino por trás das ações desenvolvidas na sala de aula, assim como a necessidade da orientação teórica relacionada a cada metodologia desenvolvida.

Dessa maneira, os recursos didáticos, preocupados em despertar nos alunos o interesse pela disciplina de história (o que evidentemente é importante), aparecem mais como formas de mascarar um despreparo do professor do Ensino Fundamental no desenvolvimento da mesma, a partir de suas concepções, de uma orientação teórico-metodológica e projeto político-pedagógico.

O referido projeto foi apresentado em forma de trabalho, no II Encontro Regional da ANPUH-RN / VI Semana de Estudos Históricos, nos dias 06 a 09 de junho de 2006, no CERES\_ Campus de Caicó, e no VI Encontro Estadual de História, nos dias 01 a 04 de novembro do mesmo ano, na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Porém, percebemos que estas primeiras impressões necessitavam de um maior aprofundamento nas análises da Revista, como também da base teórica.

Em 2007, procuramos então, elaborar uma tabela onde foram especificados itens que pudesse nos auxiliar na catalogação e classificação dos artigos dos números da Revista Nova Escola. Demos seguimento ao trabalho de análise do conteúdo e do discurso dos artigos e outras secções da Revista; levantamos os dados que demonstrassem as concepções da mesma, ao longo da sua inserção no mercado editorial brasileiro e realizamos uma análise qualitativa dos textos, produzindo dados quantitativos que proporcionassem as interpretações sobre o papel dessa publicação na cultura escolar. Ampliamos o período de análise da revista até o ano de 1999.

A pesquisa foi apresentada na VII Semana de História, realizada nos dias 08 a 12 de janeiro de 2007, na Universidade Federal de Sergipe, e também no VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, nos dias 10, 11, 12 e 13 de outubro, do mesmo ano, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Neste último encontro, após um proveitoso debate sobre a pesquisa, coletamos algumas observações feitas pelos profissionais da História que participavam do simpósio, no qual propuseram algumas abordagens que pudessem viabilizar o enriquecimento das nossas análises. Entre essas sugestões foi citada uma pesquisa sobre a equipe editorial responsável pela viabilização dos artigos da revista; a relação da mesma com o mercado editorial e a própria Editora Abril; a recepção e utilização da Revista pelos professores; a forma como são realizadas as entrevistas e o aproveitamento desse material em suas edições.

Após este encontro, novas reuniões foram realizadas e, percebeu-se a importância de que cada pesquisador voluntário envolvido na pesquisa focaliza-se alguns temas específicos, de modo a ampliar as análises do projeto, contribuindo para o levantamento de mais dados para o mesmo. O construtivismo foi elencado como um dos temas a ser abordado, já que a revista apresentou na década de 1990, uma forte influência da pedagogia construtivista em seus artigos.

Em 2008, sob esse novo enfoque foi apresentado trabalho no III Encontro Estadual de História, nos dias 10 a 13 de junho, na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, em

Mossoró, com o título *Mídia, Memória e Memorização: Análise da Revista Nova Escola e sua relação com o construtivismo (1992-1999)*. O mesmo foi também apresentado no XVI Semana de Humanidades, no período de 20 a 24 de outubro, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como também no Congresso de Iniciação Científica, ocorrido entre 20 e 23 de outubro, no mesmo local.

## **REVISTA NOVA ESCOLA**

Este trabalho tem como objetivo central analisar os artigos sobre o ensino de História contidos na Revista Nova Escola (publicados entre 1992 e 1999), divulgada principalmente entre os profissionais do ensino fundamental e uma das principais disseminadoras de propostas de atividades e idéias que influenciam as práticas educativas e, no que nos interessa em particular que tem os conceitos de história, patrimônio e memória como parte do aprendizado da história.

Observamos as alterações de projeto gráfico e de concepção de educação, ensino e aprendizagem apresentadas pela Revista Nova Escola, entendendo-a como um material midiático extremamente influenciador da atuação de professores nas escolas de ensino fundamental, procurando perceber até que ponto o senso comum e os conhecimentos provenientes daí têm submetido o conhecimento formal (que deve ser objeto da escola) por meio das propostas apresentadas pela Revista Nova Escola.

O nosso recorte temporal (1992-1999) privilegia a observação de alguns aspectos específicos na revista: uma mudança gráfica e funcional significativa, ocorrida entre 1992 e 1995; a orientação ideológica do construtivismo, explícita principalmente nos quatro primeiros anos selecionados e posteriormente, atrelados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e, por fim, as concepções de Memória, Patrimônio e História, cujo espaço privilegiado na revista era a seção “Roteiro” (em 1992, 1993 e 1994) e que aparece em diversas matérias que propõe projetos/aulas de educação patrimonial.

Nesses oito anos analisados, a Revista Nova Escola publicou 74 exemplares<sup>1</sup>, dos quais analisamos 37, distribuídos irregularmente.

Faremos aqui algumas reflexões iniciais sobre esses aspectos da revista e abordaremos especificamente as referências ao Construtivismo – procurando evidenciar as dicotomias existentes entre os conceitos e opções práticas defendidas pela Revista Nova Escola e o entendimento acadêmico referente esta linha pedagógica e sua respectiva influência no ensino da disciplina História.

Lançada em meados da década de 80, logo após o fim da ditadura militar, a Revista Nova Escola defendeu explicitamente e exaustivamente o Construtivismo contra uma educação tradicional, dita, em História, positivista.

A Revista Nova Escola começou a ser publicada em 1986, pela recém-criada Fundação Victor Civita, grupo financiado pela Editora Abril e, hoje, pelo Grupo Gerdau, e que também publica atualmente a Revista “Sala de Aula”, em parceria com o Ministério da Educação, e possui um programa de televisão “Profissão Professor” na TV Cultura.

Nos primeiros anos, era simplesmente um periódico informativo. No decorrer do ano de **1992**, percebemos a frequência de reportagens sobre o meio ambiente, e referências constantes ao Construtivismo, textos longos, prevalecendo artigos sobre temas e não disciplinas, sendo que os relatos de experiência se resumiam mais às questões da escola como um todo e não da sala de aula. Nota-se também a denúncia da situação socioeconômica de algumas comunidades, principalmente nas reportagens de “Ação Comunitária”, sendo também frequentes críticas ao governo. Temos a discussão de temas como Educação Ambiental, Alfabetização, Grêmios e os 500 anos da América, que se configuram como matéria de capa nas revistas de 1992. Algumas vezes, as reportagens se dividem por disciplinas, relatando experiências realizadas em sala de aula, mas isso ainda não é frequente.

No entanto, nos anos seguintes, os relatos de experiências de sala de aula, com valorização da didática utilizada pelo professor começam a ser mais frequentes. A solução para tudo parece está no recurso didático utilizado; o método, nesse caso, parece se restringir à técnica, o objetivo é, acima de tudo, atrair o interesse do aluno. A ênfase estaria na forma do professor ensinar em detrimento do conteúdo a ser apreendido. No ano de 1995, ocorre uma reconfiguração significativa da revista. Sua forma gráfica se altera para dar lugar também a textos bastante diferentes, curtos, rápidos e desconexos, que não favorecem a reflexão, mas a informação rápida, a “dica”. Percebemos então o aumento das imagens, dos quadros, com esquemas passo a passo, mostrando o que deve ser feito. Com a eleição de experiências como exemplos a serem reproduzidos, a importância e as inovações quanto às informações e idéias que se pretendem trabalhar são absolutamente tiradas de cena para dar lugar a “técnicas” que tornariam a aula diferente e divertida. São criadas ainda novas seções – como “Depoimento” (relatos de profissionais que exercem sua profissão com muita dificuldade, devido à precariedade da educação) e “Dilema” (trata de dilemas éticos surgidos em sala de aula) – as quais têm o intuito de divulgar atitudes que devem ser desenvolvidas pelo professor em sala.

O discurso da revista, no entanto, lembra sempre a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e sua realidade. Também é comum a exaltação dos projetos e das comunicações entre os professores, aparecendo muitas reportagens que tratam de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, principalmente em 1998 e 1999. Entretanto, a fragmentação das disciplinas na revista, divididas em seções limitadas (História, Português, Matemática...) não proporciona qualquer visão de multidisciplinaridade. A orientação teórico-metodológica ou projeto político pedagógico são esquecidos em função da técnica. Essa por si só possibilitaria o aproveitamento e o aprendizado da turma. A revista deixa de ser uma fonte de informações e sugestões, passa verdadeiramente a ser um manual.

### **A REVISTA NOVA ESCOLA E O CONSTRUTIVISMO (1992-1999)**

Essa tendência ao tecnicismo e à elaboração de receitas prontas é percebida em todos os aspectos da revista e é significativa quando se observa a coerência teórica e ideológica da revista no decorrer desses anos.

Apresentaremos a seguir os excertos de publicações referentes ao tema Construtivismo no espaço amostral anteriormente definido.

A primeira matéria identificada com o tema é veiculada na revista **Nº. 57, do ano de 1992**, têm como matéria de capa uma entrevista com a especialista em educação Esther Grossi, intitulada “Em matéria de alfabetização damos um banho no Primeiro Mundo”, a qual trata basicamente sobre alfabetização e o método Construtivista. A educadora entende que o planejamento prévio não deve ser considerado como fundamental, podendo ser dispensado, considerando o planejamento normativo como uma camisa de força. É defensora do Construtivismo como método de ensino, acreditando que a adoção maciça deste “método” pelos professores brasileiros conduzirá a solução adequada para o problema da falta de alfabetização.

No exemplar **Nº. 70**, do mesmo ano, vemos na reportagem “500 Anos de América”, ocasião em que é citada a experiência da professora Marize Carvalho Vilela com alunas de Magistério. Ela trabalhou com História Temática, utilizando documentos de cronistas que as alunas tiveram de analisar para estudar “o índio e o branco”. Após isso, as alunas conhecem as obras historiográficas, de sociologia, antropologia, escritores, poetas, músicas e filmes. Finalmente, elas analisam os livros didáticos e suas diferentes versões e correntes historiográficas. As alunas aprendem que “a História não é neutra, que há diferentes visões de uma situação, dependendo da sociedade a que a pessoa pertence e do lugar que ocupa nela”.

Criticam a linha do tempo e propõe nova periodização, iniciando pela teoria a respeito do povoamento original do continente americano. Enfim, além de exigir um papel ativo das alunas, na análise dos documentos e comparação das diferentes obras para construção do conhecimento, há a preocupação com o desenvolvimento de competências: a percepção da historicidade dos discursos.

No ano seguinte, na revista **Nº. 65, 1993**, destacamos a reportagem, “As agruras do caminho construtivista”, que relata as dificuldades de três professoras para mudar o método de alfabetização de alunos em sala de aula. Cada uma com um objetivo específico: Bernadete buscava acabar com a repetência, Ana com as “receitas prontas” e Yolanda que descobrira como crianças analfabetas “liam” jornais. Elas relatam algumas experiências negativas em salas de aulas, e de como superaram as mesmas, após a mudança de atitude de ensino após contato com o “método Construtivista”.

Em 1994 duas edições chamam a atenção sobre o tema Construtivismo. A primeira, na revista **Nº.74, 1994**, com o título “Como a criança aprende segundo FREINET”, matéria baseada na teoria do pedagogo francês Célestin Freinet, que defende que o aprendizado se dá pela experimentação, onde “uma experiência deixa uma marca indelével e é com estas que a criança constrói seu conhecimento”, os fracassos e obstáculos servem de “estímulo” para a “torrente da vida”. Na mesma é citado um breve histórico da vida de Freinet e também a estrutura organizacional e a localização dos grupos que trabalham sob essa teoria, “os freinetianos”.

A segunda revista, **Nº. 76, 1994**, trás a matéria “Como a criança aprende segundo PIAGET”, que apresenta de forma sucinta a história de Jean Piaget, biólogo suíço, que estudou a sistemática do aprendizado infantil e suas relações com o meio e a genética, intitulada “epistemologia genética”. Realça a importância das descobertas feitas por Piaget e sua influência na formação dos conceitos da “metodologia Construtivista”. Os princípios defendidos por Piaget: respeito à produção do aluno, liberdade para que o mesmo possa testar suas hipóteses e o trabalho em grupo.

No ano de 1995, em uma edição especial, **Nº. 82, 1995**, a revista apresenta “50 questões básicas sobre Construtivismo”, onde explica o mesmo como uma nova linha pedagógica, e discorre sobre sua distinção e suas práticas. Mostra-a como uma proposta em que o aluno participa ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao estudante. No artigo

explica a origem da base teórica que fundamentou o Construtivismo, citando os estudos do psicólogo<sup>2</sup> suíço Jean Piaget (1896-1980), enfatizando que ele nunca se preocupou em formular uma pedagogia, e que dedicou suas pesquisas a investigar os processos da inteligência nas crianças, e acrescenta que outros especialistas se valeram das suas descobertas para desenvolver propostas pedagógicas inovadoras. Explica que a psicóloga Emília Ferrero, aluna e colaboradora de Piaget, adotou e tornou conhecida a expressão, através do seu trabalho vinculado à alfabetização, mas que ela não é a autora da pedagogia construtivista.

Sobre o avanço do Construtivismo no Brasil é dito que houve dois momentos, um denominado: prática espontaneísta, ocorrido na fase inicial, em que o aluno era deixado muito solto, como se a professora não estivesse na sala de aula, já superada. O outro denominado: prática intervencionista onde se defende uma atuação firme e planejada do professor. Os construtivistas consideram inútil a prontidão, ou seja, o treinamento motor que habitualmente se aplica às crianças como preparação do aprendizado da escrita, pois, aprender a ler e escrever é algo mais amplo e complexo do que adquirir destreza com o lápis. A individualidade de cada aluno é aproveitada para o enriquecimento do grupo. Considera a sistematização do ensino necessária, mas aplicada com bom senso e flexibilidade. Contesta que o currículo seja uma imposição unilateral, entendendo-o como uma camisa-de-força, com etapas rígidas, sucessivas e inalteráveis. A alfabetização construtivista rejeita o uso da cartilha, pois, considera que a mesma prevê etapas rígidas e padronizadas de aprendizagem, coisas que o construtivismo descarta. Estimula a descoberta do conhecimento pelo aluno e evita sobrecarregá-lo com informações prontas e acabadas, porém se vale da memorização quando necessária. Existem restrições aos livros didáticos, pois, segundo resposta dada na revista a maioria deles apresenta o conhecimento em seqüência rígida, prevendo uma aprendizagem de conceitos baseada na memorização, fato que, na ótica construtivista é considerado aceito apenas para o caso do ensino da tabuada, agilizando o cálculo mental. Ainda sobre a matemática, existe a restrição no ensino de fórmulas como se fossem os conteúdos, pois elas não passam de esquemas sintéticos muito mais abstratos. A fórmula, em si mesma, não é o núcleo do conhecimento, mas aquilo que o sustenta. Sobre a avaliação do aluno é dito que o aluno é permanentemente acompanhado, pois a avaliação é entendida como um processo contínuo, diferente do sistema de provas periódicas do ensino convencional. Segundo os construtivistas, a avaliação tem caráter de diagnóstico - e não de punição, de certo ou errado, de exclusão. A reprovação é considerada uma atitude extrema, pois representa um

fracasso do aluno e do sistema, mas é praticada nos casos em que o aluno se encontra em tal atraso em relação ao resto da turma, que fazê-lo passar de ano seria lançá-lo numa situação muito desagradável. O construtivismo desestimula a competição entre os alunos, pois uma de suas linhas mestras repousa justamente na cooperação entre eles. No entanto, mesmo pondo de lado a competição, investe no desafio pessoal, como motivação para a criança avançar na busca do conhecimento

Nos anos subseqüentes, a discussão teórica sobre esse referencial pedagógico não aparece com ênfase das matérias publicadas pela revista, embora seja corrente a defesa de uma “técnica construtivista” nos relatos de experiência apresentados pela mesma, que consiste basicamente em despertar o interesse dos alunos.

Exemplificado os relatos descritos no parágrafo anterior, vejamos a reportagem “Música, letra e dança: o Brasil Colônia no ritmo do rap”, **Nº. 93, 1996**, na qual a professora Valéria Guedes percebe o interesse dos alunos por rap na hora do intervalo e resolve “ensinar história com música”. Uma das letras citadas fala “... no Império era diferente/ todos os menores viviam contentes/ eles viviam com seus pais e moravam em fazendas legais”. Parte-se da realidade do aluno, estimula a ação do mesmo e valoriza os seus conhecimentos prévios, entretanto, não há transformação desse conhecimento e, portanto, não há construção; assim como não se desenvolvem competências e habilidades específicas – o aluno não aprende a pensar historicamente. Esses problemas são colocados na revista pela fala da professora, mas não é comentado e figura como secundários diante do interesse dos alunos.

Em geral, o tema sobre a proposta Construtivista é substituído em 1997 pelas matérias que ensinam a aplicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Outra reportagem nos dá uma visão ainda mais clara dessa mudança. É a matéria de capa “A didática nunca mais será a mesma”, **Nº. 110, 1998**, na qual, entre outras coisas, mostra-se um quadro “A sala de aula antes e depois da internet”, que opõe a educação tradicional (centrada no professor, aluno passivo, baseada na repetição e memorização) à educação “com a nova tecnologia” (professor como facilitador, aluno como colaborador ativo, baseada na interação e no pensamento crítico) – é tudo uma questão de técnica.

## CONCLUSÃO

Fica evidenciada a preocupação da revista em informar sobre a proposta Construtivista, comentando seus princípios e sugerindo possibilidades. Entretanto, é pertinente refletirmos sobre o impacto da divulgação e promoção da linha pedagógica na época, entre os profissionais, e especificamente, sua influencia no ensino da disciplina História.

Para Fernando Becker (s.d.), o Construtivismo, na área da Educação, reúne várias tendências, que possuem em comum a crítica ao sistema educacional, passando a ser chamado de Construtivismo no Brasil tudo aquilo que procura fugir das práticas associadas à educação tradicional.

Sobre esse aspecto, a ênfase dada pela revista ao modelo construtivista como referencial de sucesso de ensino a ser seguido pelos professores, sugestiona a idéia de que a não adesão a esta linha pedagógica traduzia-se na perpetuação dos problemas detectados no processo de ensino-aprendizagem. A revista assume papel de guia através da apresentação dos esquemas de trabalho, sugestão de receitas e relatos de experiência que alcançaram sucesso e que, entre um grupo de leitores, passa a vigorar como um ideal a ser seguido e proclamado nas salas de aula.

Porém, o que notamos no decorrer dos anos, foi que revista Nova Escola, em sua configuração, substitui os artigos contendo informações e discussões mais aprofundadas sobre determinados temas, para dar lugar a textos curtos, com muitas imagens, sendo pouco favorável a reflexão, empobrecendo as bases teóricas, tão necessárias ao leitor, a qual é destinada.

Para o processo ensino-aprendizagem a existência de referenciais e teorias norteia os profissionais, na medida em que fornecem instrumentos de análise, reflexão e prática do ensino.

---

### Notas

<sup>1</sup> A Revista publica mensalmente, sendo que, entre 1992 e 1997, não publicava nos meses de Janeiro, Fevereiro e Julho, totalizando 9 exemplares anuais; a partir de 1998, começou a publicar a edição Janeiro/Fevereiro, num total de 10 edições no ano.

<sup>2</sup> Acreditamos que houve um erro nessa reportagem, pois ele era biólogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **O Que é Construtivismo?** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2007.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História:** Como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003. p. 19.

NEVES, Joana. História e ensino. **Revista do laboratório de ensino de História/UEL**, Londrina, n.9, out. 2003. p. 157-170.

SOLÉ, Isabel.; COLL, César. **O Construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998. p. 9-28.

WARDE, Mirian Jorge. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola no escrever.** 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 235-254.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
55 / ano VII (mar. 1992)	Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“ <u>Educação Ambiental</u> O papel do professor na defesa do futuro da humanidade e do planeta”	Em geral, não apresenta divisão por disciplinas, apenas por temas, com exceção de um artigo de Ciências.	Semana de 22; Índios – Histórias que os livros não contam; Roteiro – Sete povos das Missões	A revista possui muitos artigos informativos, textos relativamente longos, poucos recursos didáticos (quadros, esquemas, linhas do tempo, etc.) Os relatos de experiência são mais ligados a gestão escolar. Total de 10 artigos, incluindo a seção ‘Roteiro’.
56 / ano VII (abr. 1992)	Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“ <u>500 Anos de América</u> Por que tanta gente diz que não há motivo para festa”	Em geral, não apresenta divisão por disciplinas, apenas por temas, com exceção de um artigo de Artes.	500 Anos de América (capa); Roteiro – Rio Grande do Norte	Prevalecem as características da revista anterior. Embora se utilize alguns quadros, neles também prevalecem textos informativos. Há uma matéria “ <u>Construtivismo</u> O papel do professor que trabalha o interesse e o prazer” Total de 10 artigos.
57 / ano VII (maio 1992)	Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“Em matéria de alfabetização damos banho no Primeiro Mundo” (Entrevista com Esther Grossi, Secretária de Educação de Porto Alegre)	Há divisão por temas (Atualidades, Democracia, Biblioteca, Educação Ambiental, etc.), por nível (Magistério) e por disciplinas (Ciências, Educação Física e Matemática)	Não há matérias de História	Permanecem as características da revista anterior. A seção ‘Roteiro’ propõe visitas ao patrimônio natural (direcionada para educação ambiental). Total de 13 artigos.
58 / ano VII (jun. 1992)	Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“GRÊMIOS – O que está impedindo essa conquista”	Há divisão por temas, por nível (Magistério) e por disciplina (Línguas; Matemática).	Não há matérias de História.	Mantém as características das demais revistas.) A seção ‘Roteiro’ propõe visitas ao patrimônio natural (direcionada para educação ambiental) e o “Brincando” tem como título “Para Ensinar Estudos Sociais”, ensinando brincadeiras para aprender noções de Geografia. Total de 12 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
59 / ano VII (ago. 1992)	Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“ <u>GEOGRAFIA</u> Para entender como o homem interfere no seu destino e no do planeta”	Divisão por temas; por nível (Alfabetização); e por disciplina (Matemática e Geografia - matéria de capa)	Não há matérias de História.	Mantém, em geral, as características da anterior. No entanto, os quadros já direcionam mais para a metodologia da sala de aula e há um artigo “ <u>Astronomia</u> O mote para unir Geografia e Ciências”. A seção Roteiro intitula-se “Bancos que financiam bens valiosos: arte e educação”. Total de 10 artigos.
60 / ano VII (set. 1992)	Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“Como lidar com o erro” – como trabalhar os erros de ortografia dos alunos de alfabetização	Há divisão por temas, por nível (Alfabetização) e por disciplinas (História e Literatura)	História – Karaf Mirim resgata a versão esquecida pelos livros; Roteiro – <b>Museus</b> da Imigração; Arqueologia – Surge um novo Eldorado na História: o reino de Sabá; História – Russos encontram restos mortais dos seus czares (Mural)	Permanecem as características da Revista anterior. Total de 10 artigos.
64 / ano VIII (mar. 1993)	Agenda; Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“Como ajudar a formar o novo cidadão”	Prevalece a divisão por temas, havendo também por nível (Alfabetização) e por disciplina (Inglês)	Negros – Histórias que só as avós contavam; Roteiro – Museus da USP.	A revista possui muitos artigos informativos, textos relativamente longos, prevalecem textos informativos mesmo nos quadros. Os relatos de experiência são mais ligados a gestão escolar e aparecem muito os cursos de capacitação. Total de 13 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
65 / ano VIII (abr. 1993)	Agenda; Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Os Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“BERNA-DETE Como consegui me tornar uma CONSTRU-TIVISTA”	Prevalece a divisão por temas, havendo também por nível (Pré-escola) e por disciplina (Geografia e Matemática).	Roteiro – Museus de Brasília; Estudos Sociais – Alunos não se interessam (Mural)	Trabalha com vários temas, como construtivismo, participação da família e da comunidade nas escolas, a troca de escolas dos artistas mirim, o plebiscito de 21 de abril (presidencialismo x parlamentarismo), importância da leitura, avaliação, entre outros. Muitas reportagens baseiam-se em “casos exemplares”. Total de 9 artigos.
68 / ano VIII (ago. 1993)	Agenda; Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“LEITURA Um projeto para a palavra escrita invadir a escola”	Há artigos sobre a escola (saúde, AIDS, formação de professores, gestão), divisão por nível (Alfabetização) e por disciplinas (História e Matemática)	História – Esse “almofadinha” (quem diria!) ajudou a dar uma aula sobre imperialismo; Roteiro – O Ciclo do Ouro nos museus de Minas; Tiradentes pode ter escapado da força (Mural)	A revista trabalha com relatos de experiências em escolas, de forma a orientar o professor em atividades de leitura, trabalho com pré-escola, mídia e cultura, etc; além de informá-lo acerca da realidade sócio-econômica dos alunos e da escola, construtivismo, AIDS e meio-ambiente. Total de 9 artigos.
69 / ano VIII (set. 1993)	Agenda; Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“PORTUGUÊS – Recursos que levam os alunos a pesquisar, escrever, representar e ler muito mais do que a escola exige”	Há artigos sobre vários temas que envolvem as escolas e direcionados para disciplinas (Educação Física; História; Matemática e Português)	História – Vikings e saxões invadem São Paulo e ajudam alunos a pesquisar com gosto; Roteiro – A História através do dinheiro	Segue a mesma linha da revista anterior, contendo reportagens sobre leitura, pré-escola, educação para surdos, má qualidade de livros de literatura infantil, drogas e cólera. Aumenta os artigos direcionados para disciplinas. Total de 11 artigos.

ANEXOS

Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
70 / ano VIII (out. 1993)	Agenda; Brincando; Cultura; Era uma vez; Mural; Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“EXCURSÃO Para aprender Geografia e Português vendo tudo com os próprios olhos”	Há divisão por temas e por disciplina (Ciência)	Roteiro – A colonização açoriana em Santa Catarina	Revista de caráter mais informativo, contendo reportagens sobre leitura e produção de textos, noções de metodologia científica a partir de um trabalho sobre uma excursão, utilização de objetos da sala de aula para noções matemáticas, educação de crianças pobres, valorização da vivência dos alunos na aula, violência contra criança, interação entre pais e escolas, meio-ambiente, mídia e (des)alfabetização, construtivismo, etc. Total de 10 artigos.
71 / ano VIII (nov. 1993)	Agenda; Brincando; Era uma vez; Mural; Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“São Francisco: como uma escola melhora a vida dos barranqueiros”	Artigos variados, um específico para Alfabetização e outro para Educação Física.	Roteiro – Museus (Afro-brasileiros); DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	Revista de caráter informativo que envolve também muitos relatos de experiência. O tema central é o Dia da Consciência Negra e traz matérias sobre a dança e a religião afro-brasileira, o preconceito racial nos livros infantis, mito da democracia racial, etc. Há ainda matérias sobre ecologia, alfabetização, fome, repetência e uma entrevista com Paulo Freire. Total de 10 artigos.
72 /ano VIII (dez. 1993)	Agenda; Cultura; Era uma vez; Mural; Bem Amados; Roteiro; Sala dos Professores; Outras Reportagens	“Uma pré-escola leva suas crianças ao paraíso”	Prevalece a divisão por temas (que envolvem a escola), sendo a matéria de capa do nível Pré-escola e tendo as disciplinas Ciências e Estudos Sociais.	Roteiro: Museu do mar; Estudos Sociais: Um encontro com a memória (quase perdida) de São Paulo; História – Roteiros guiados pelas ruas do Rio (Mural)	Revista de caráter informativo que trata do analfabetismo, da falta de investimento na educação no Brasil, leitura e produção de textos, meio- ambiente e desenvolvimento sustentável, Pré-escola, mídia, condições sócio-econômicas dos professores; achados arqueológicos. Total de 10 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
73 / ano IX (mar. 1994)	Sala dos professores; Agenda; Brincando; Era uma vez; Cultura; Mural; Bem-Amados; outras reportagens.	“ACERTOS – Por que a Educação vai tão bem em alguns municípios”	Prevalece divisão por temas (Educação sexual, rural, leituras, etc) e matérias sobre administração e situação social. Há uma matéria de Geografia.	Imigrantes – As lendas que vieram com eles; História – Derrubando mitos do tenentismo (inserida na seção 'Cultura')	A revista trabalha com experiências de sucesso na educação municipal. A matéria de Geografia consiste num relato de experiência. Total de 7 artigos.
74 / ano IX (abr. 1994)	Sala dos professores; Agenda; Brincando; Era uma vez; Mural; Bem- Amados; Roteiro; outras reportagens.	“FILOSOFIA – Um programa que ensina a pensar desde o pré”	Divisão por temas e prevalência de reportagens sobre administração e políticas públicas. Matérias de Educação Artística e Filosofia.	19 de abril, dia do índio (inserida na seção 'Cultura'); Roteiro – Para encher olhos e ouvidos; São Paulo inaugura seu Museu da Cidade (inserida na seção 'Mural').	A revista traz relatos de experiências em Filosofia e Educação Artística. Há uma reportagem sobre a teoria de Freinet e questões administrativas na América Latina e no Brasil. Total de 11 artigos.
76 / ano IX (jun. 1994)	Sala dos professores; Agenda; Brincando; Era uma vez; Roteiro; Livros; Mural; Bem- Amados; outras reportagens.	“O porquê de tanta paixão pelo futebol”	Há divisão por temas, por nível (Pré-escola, Formação) e por disciplinas (Educação Física)	Roteiro – MUSEUS de Mato Grosso do Sul	A capa traz um tema transversal. Há uma matéria sobre a teoria de Piaget, questões educacionais, relatos de experiência em educação ambiental, química e física. Total de 9 artigos.
86 / ano X (ago. 1995)	Sala dos Professores; Dilema; Era uma vez; Mural; Deu certo; Brincando; Com certeza; Livros; Obrigada, professora; outras reportagens.	“COMPUTADOR – Você ainda vai ensinar com um”	Além das seções, reportagem de capa e mais uma matéria sobre o FNDE, só há divisões por disciplinas: História; Ciências; Geografia; Matemática; Português.	História – Matéria sobre o Quilombo dos Palmares – apresentação do conteúdo.	Todas as matérias sobre disciplinas são relatos de experiência, exceto História e Geografia. Total de 9 artigos, incluindo 'Dilema' e 'Deu Certo'.
88 / ano X (out. 1995)	Sala dos professores; Brincando; Era uma vez; Mural; Deu certo; Dilema; Com certeza; Livros; Obrigado, professor; outras reportagens.	“REVOLUÇÃO NO MAPA DO RELEVO BRASILEIRO”	Divisão por temas (Educação Ambiental e Museu); por nível (Magistério); e por disciplina (Matemática, Português, Ciências, História e Geografia - matéria de capa)	História – Crime fictício vira lição em escola carioca.	Da mesma forma da anterior, a revista trabalha prioritariamente relatos de experiência e passo-a- passo.. Total de 10 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
89 / ano X (nov. 1995)	Sala dos professores; Era uma vez; Com certeza; Deu certo; Mural; Obrigada, Professora. Outras Reportagens	“A MATEMÁTICA FÁCIL DE PEGAR – Os conceitos mais abstratos viram uma brincadeira de sala de aula com os 400 jogos didáticos da Unicamp para o primeiro grau”	Há matérias que tratam do professor (saúde e teleatualização), divisão por nível (Alfabetização), por disciplinas (Estudos Sociais, Ciências, História e Matemática – reportagem de capa)	História – Pinturas ajudam a entender o Brasil Colônia	Permanecem as características da Revista anterior. As matérias quando não tratam de relato, procuram direcionar o professor. Total de 9 artigos.
90 / ano X (dez. 1995)	Sala dos Professores; Era uma vez; Deu certo; Brincando; Com certeza; Dilema; Mural; Livros; Obrigada, professor; outras reportagens.	“ENSINANDO TUDO COM HISTÓRIAS – Cada vez mais os personagens da literatura infantil ajudam os alunos no aprendizado das disciplinas do primeiro grau”	Além das disciplinas (Inglês, Matemática, História e Informática), têm-se matérias de Educação Especial, Administração, Magistério e uma reportagem sobre os 10 anos da Revista.	História – Classe monta museu com guardados de família; História (inserida na reportagem de capa).	A matéria de capa trabalha a possibilidade de narrativas para o ensino, inclusive de História. Total de 11 artigos.
91 /ano XI (mar 1996)	Brincando; Com certeza; Deu certo; Era uma vez; Livros; Mural; Obrigado, professor; Sala dos Professores; Sucata	“COZINHANDO E APRENDENDO – Escola Catarinense solta o lado mestre cuca das crianças e alcança excelente resultado no ensino de todas as disciplinas” – relato ganhador do Prêmio Victor Civita de 1998.	Além de uma divisão por disciplinas (Ciências, Geografia, Matemática, Português), têm-se as matérias: didática; Intercâmbio; e Política Educacional.	Intercâmbio – Lições de Além-Mar; <i>Política Educacional</i> : Currículo – um pacote de novidades	As reportagens consistem em exemplos de experiências de professores e contam o recurso utilizado por eles, contêm muitas imagens e quadros que descrevem passo a passo como seguir o modelo. Algumas sessões dedicam-se aos professores de forma geral, como <i>Sala dos Professores</i> e <i>Didática</i> , outras são destinadas a disciplinas específicas. Possui 9 artigos, incluindo o ‘Deu Certo’.

ANEXOS

Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
92 / ano XI (abr. 1996)	Brincando; Com certeza; Deu certo; Era uma vez; Livros; Mural; Obrigado, professor; Sala dos Professores.	“PONHA SUA TURMA EM ÓRBITA – Sugestões práticas para você colocar o céu na sala de aula e explorar o ensino de várias disciplinas com a ajuda da Astronomia”	Além de uma divisão por disciplinas (Português, Matemática, Educação Artística), têm-se as matérias: Interdisciplinaridade; Didática; Psicologia Infantil; Pesquisa.	<i>Interdisciplinaridade:</i> Professores que se completam.	Mantém as características da revista anterior. Tem uma reportagem <i>Pesquisa:</i> Alunos pobres dão muito valor à escola, que fala sobre alunos de escolas pobres que possuem muita vontade de estudar apesar do alto índice de repetência. Possui 9 artigos.
93 / ano XI (maio 1996)	Brincando; Com certeza; Deu certo; Era uma vez; Livros; Mural; Obrigado, professor; Sala dos Professores.	“SUCATA – Crie o melhor material didática quase de graça”	Além de uma divisão por disciplinas (Ciências, Geografia, História, Matemática e Redação), têm- se as matérias: Alfabetização; Educação Especial; Laboratório; Pedagogia.	História – Música, Letra e Dança.	Segue a mesma linha da revista anterior. A Sala dos Professores traz uma matéria sobre o início de uma supervisora, Alfabetização sobre o auxílio da fonoaudiologia, Pedagogia sobre as técnicas de Freinet. Possui 11 artigos.
94 / ano XIII (jun. 1996)	Depoimento; Era uma vez; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professor	“OLIMPÍADAS – Como você pode usar em sala de aula o assunto do momento”	Além de uma divisão por disciplinas (Geografia, História e Matemática), têm- se as matérias: Alfabetização; Leitura; Pesquisa; Psicologia Infantil.	Da Grécia a Atlanta (inserida na reportagem de capa); História – O passado aqui e agora.	Continuação dos modelos anteriores, a presença de reportagens mais informativas é um pouco maior. Nas demais, a utilização de imagens, quadros e esquemas é ainda maior. Possui a reportagem <i>Pesquisa</i> O país tem cada vez menos professores. Possui 8 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
100 / ano XII (março 1997)	Brincando Com certeza Era uma vez Deu certo Livros Mural Obrigado, professor Sala dos professores Sucata	“Dê asas à sua didática com Monteiro Lobato”	Há divisão por disciplinas	Não há matérias de História	A revista apresenta bastante imagens, quadros e traz, em geral, as fases “passo-a-passo” da experiência relatada. Há uma preocupação em direcionar “dicas” para disciplinas, como na reportagem de capa e na seção “Deu Certo”. Há uma matéria de Pedagogia (Construtivismo) e uma de Política Educacional (sobre a LDB). Total de 10 artigos, incluindo o ‘Deu Certo’.
102 / ano XII (maio 1997)	Recreação Com certeza Era uma vez Deu certo Livros Mural Obrigado, professor Sala dos professores Sucata	“Qualidade à vista” – reportagem sobre as políticas educacionais	Há divisão por disciplinas, mas também por nível de ensino (Alfabetização) e tema (Educação Ambiental)	Não há matérias de História	Quanto à formatação (imagens, quadros) é igual à revista nº 100. A matéria de capa fala sobre LDB, PCN, salário e Saeb. Há uma matéria sobre o administrador da Fundação Victor Civita. Total de 10 artigos.
110 / ano XIII (mar 1998)	Depoimento; Sucata; Era uma vez; Brincando; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professor	“O MICRO INVADE A SALA – A Didática nunca mais será a mesma”	Além de uma divisão por disciplinas (Matemática, Geografia, Educação Artística), tem-se as matérias: alfabetização; interdisciplinaridade; gestão escolar; a reportagem de capa; Psicologia; e Concurso.	Não há matérias de História	A reportagem de capa contrapõe a educação tradicional à educação com novas tecnologias (construtivismo?). A reportagem de geografia sugere pesquisa de campo. O Era uma Vez vem acompanhado de sugestão de como usá-lo. A matéria de matemática sugere o uso da mitologia e traz sugestões de exercícios. Há uma reportagem sobre o concurso “Leia Brasil”. Possui 8 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
111 / ano XIII (abr. 1998)	Depoimento; Era uma vez; Deu Certo; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professor	“TRAGA OS GIBIS PARA A SALA – As boas lições que aparecem nos gibis”	Além de uma divisão por disciplinas (Matemática, Geografia, Ciências), tem-se as matérias: Teatro; saúde; concurso.	Não há matérias de História	A reportagem de geografia valoriza os conhecimentos prévios do aluno, a matéria de matemática ensina a confeccionar materiais e a de Ciências a fazer uma experiência. Possui 8 artigos, incluindo o ‘Deu certo’.
112 / ano XIII (maio 1998)	Depoimento; Era uma vez; Brincando; Sucata; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professora	“A VIAGEM DA LEITURA NAS TERRAS DO FAZ-DE-CONTA – Veja como despertar nas crianças a paixão de ler, com as rodas de histórias e as rodas de biblioteca”	Além de uma divisão por disciplinas (Matemática, Ciências, Laboratório - Física), tem-se as matérias: Material Didático; Multidisciplinaridade; Educação Sexual.	História e Geografia (inserida em <i>Material Didático</i> ); Multidisciplinaridade – EMBARQUE NESSA VIAGEM	Mantém as características da revista anterior. Possui 8 artigos.
114 / ano XIII (ago. 1998)	Depoimento; Era uma vez; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professor	“NO ESCURINHO DO CINEMA – Filmes de qualidade dão bons roteiros didáticos”	Além da disciplina de Matemática, tem-se as matérias: História da Educação; Educação Ambiental; Atualidades; Multidisciplinaridade; e Prêmio.	História (inserida na Reportagem de capa); Multidisciplinaridade – ADIVINHAÇÕES À PORTUGUESA.	Mantém as características da revista anterior. Possui uma reportagem anunciando o Prêmio Victor Civita e um encarte “PCN – Fáceis de entender” (Ciências Naturais), explicando e dando dicas sobre como usar os PCN’s. Possui 7 artigos.
115 / ano XIII (set. 1998)	Depoimento; Era uma vez; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professor	“OS CANDIDATOS A CIDADÃOS – As eleições do próximo mês são uma chance de ouro para mostrar aos seus alunos a importância da participação política”	Além das disciplinas de Matemática e Ciências, têm-se as matérias: Leitura; Astronomia; Educação Ambiental; e Pedagogia.	O jornal do Império (inserida na Reportagem de capa); Com certeza – História.	Mantém as características da revista anterior. Possui um encarte “PCN – Fáceis de entender” de Educação Física, Saúde e Orientação Sexual. Possui 7 artigos.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
116 / ano XIII (out. 1998)	Depoimento; Era uma vez; Brincando; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professor	“A MAGA REVELA SUAS FÓRMULAS – Com ingredientes singelos como crina de cavalo, terra e papel, a mestra Zuleica faz tintas e massa de modelar usadas nos bonecos do boi-de-mamão”	Além de uma divisão por disciplinas (Matemática e Estudos Sociais), têm-se as matérias: alfabetização; multidisciplinaridade; e Prêmio.	Encarte “PCN – Fáceis de Aprender” de História; O passado contado de boca em boca (inserida em <i>Multidisciplinaridade</i> ); Estudos Sociais – O carteiro e as crianças.	Traz o resultado do Prêmio Victor Civita. Possui 6 artigos.
117 / ano XIII (nov. 1998)	Depoimento; Sucata; Era uma vez; Brincando; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, Professores.	“UM CASAMENTO QUE DÁ CERTO – As empresas se firmam como os novos mecenas da educação. Tornam-se parceiras da Escola, financiando treinamento de professores, programas de leitura, feira de Ciências e muito mais.”	Além de uma divisão por disciplinas (Matemática, Português, Geografia, Ciências, Laboratório - Química) tem-se a matéria Educação Infantil.	Não há matérias de História	Possui um encarte com o roteiro de inscrição para o Prêmio Victor Civita Professor Nota 10 e outro com o “PCN – Fáceis de entender” de Matemática. Possui 7 artigos.
120 / ano XIV (mar. 1999)	Depoimento; Era uma vez; Brincando; Sucata; Deu certo; Com certeza; Mural; Livros; Obrigada, professora; outras reportagens.	“ELE VAI COMEÇAR A GRITAR” (Reportagem sobre racismo, o negro vai quebrar o silêncio).	Além de uma divisão por disciplinas (Português, História, Matemática, Ciências), têm-se as matérias: Astronomia e Multidisciplinaridade.	História – Monte uma bússola para usar com a turma; Multidisciplinaridade – Sabedoria dos avós para ensinar (quase) tudo.	Neste número, a maioria das matérias sugerem atividades, indicando em alguns casos, como fazê-las, passo a passo. Na matéria de capa, ao tratar do tema racismo, muitos exemplos de ações práticas por parte de alguns professores são colocadas para reforçar a discussão. Total de 8 artigos, incluindo o ‘Deu Certo’.

## ANEXOS

**Tabela 1 - Catalogação das revistas pesquisadas**

Número/Ano	Seções	Tema de capa	Divisão da Revista	Matérias de História	Observação
121 / ano XIV (abr. 1999)	Depoimento; Era uma vez; Brincando; Com Certeza; Mural; Livros; Obrigado, professora; outras reportagens.	"O índio redescoberto"	Além de uma divisão por disciplinas (Português, Ciências e História – reportagem de capa), têm-se as matérias: Gestão Escolar e Material Didático.	Reportagem de capa – A saga dos velhos brasileiros;	A revista dá sugestões de atividades práticas de sala de aula, com base no tema apresentado. Uma das exceções é encontrada na reportagem de capa, que traz muitas informações sobre o assunto. Possui também um suplemento “PCN – Fáceis de entender” (Língua portuguesa). Total de 5 artigos.
122 / ano XIV (maio 1999)	Depoimento; Brincando; Era uma vez; Sucata; Deu certo; Com certeza; Mural; Livros; Obrigado, professora; outras reportagens.	“Lição de casa funciona? – Sem dúvida! Veja como tirar bom proveito dessa tradicional ferramenta e, de quebra, motivar a garotada”	Além de uma divisão por disciplinas (História; Matemática), têm-se as matérias: Educação Infantil; Interdisciplinaridade; Internet; Educação Ambiental.	História – No tabuleiro, passado e presente se encontram.	A revista enfatiza relatos de experiências e sugestões de atividades práticas de sala de aula, em boa parte das matérias, com base no tema apresentado. É acompanhada de um suplemento “PCN – Fáceis de Entender” (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira). Surge o artigo informática, no qual a revista apresenta seu endereço eletrônico, como mais uma opção para contatos. Total de 8 artigos.
123 / ano XIV (jun. 1999)	Depoimento; Era uma vez; Com certeza; Mural; Livros; Obrigado, professor; outras reportagens.	“Inclusão: uma utopia possível – Entenda por que a convivência dos diferentes amplia os horizontes escolares e sociais de todos”	Além de uma divisão por disciplinas (História; Matemática; Português; Ciências; Geografia), têm-se as matérias: Educação Sexual; Astronomia; Internet; Laboratório; e Gestão	História – Fósseis de mentirinha, aprendizado de verdade.	A revista enfatiza relatos de experiências e sugestões de atividades práticas de sala de aula, em boa parte das matérias, com base no tema apresentado. É acompanhada de um suplemento “PCN – Fáceis de entender” (Geografia e Meio Ambiente). Total de 11 artigos.

## Implicações da Educação Patrimonial no processo de formação educacional e acadêmico.

Magna Rafaela Gomes de Araújo\* . (UFRN)

O patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. Ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas.

Qualquer povo tem o direito e o dever de defender e preservar o patrimônio cultural, já que as sociedades se reconhecem a si mesmas através dos valores em que encontram fontes de inspiração criadora.

Cartas patrimoniais, Declaração do México, 1985, México.

### Resumo

A Educação Patrimonial consiste em uma metodologia de trabalho tendo em vista aprimorar e estimular a maneira de como museus, parques naturais, bairros, comunidades entre outros bens da nossa nação em que a utilização desses elementos permite ao potencial histórico e interdisciplinar, a construção de conhecimento, saberes e habilidades configurem-se como importantes para a construção de uma identidade dessacralização de uma memória oficial, preservação de tradições populares, acontecimentos históricos, personagens e grupos diferenciados. Este trabalho apresenta aspectos observados e constatados a partir de atividades realizadas em diferentes museus do estado do Rio Grande do Norte, contando com a participação de públicos diversos, objetivando um contato diferenciado como também o desenvolvimento de interação entre o público visitante e os museus. Cabendo ao professor gerenciar e mediar a atividade, construindo assim, um novo recurso metodológico para o conhecimento histórico em que o aluno ou visitante não são apenas receptores, depositários de conhecimento mas, produtor do mesmo, tendo em vista a alteração da tradicional concepção de um museu como um espaço morto e principalmente de seu papel dentro de uma sociedade.

**Palavras chave:** Educação patrimonial, patrimônio histórico, atuação profissional.

### Abstract

The patrimonial education method Consist in a methodology of work n order to improve and stimulate the way as museums, natural parks, neighborhoods, communities and other assets o four nation in the use of these elements allow the historical and interdisciplinary, the construction of consciousness, knowledge and skill set as important to the construction of a non sacred identity of an official memory, preservation of popular traditions, historical events, personalities and different groups. This work presents aspects observed and found after activities performed in different museums in the state of Rio Grande do Norte, with the participation of various public, aiming a differentiated contact as well as the development of interaction between the visiting public and the museums. Since the teacher manage and mediate the activity, thus building a new methodological resource for the historical knowledge that the of visitor are not just depositories recipients of knowledge but, producer of the world, in order to change the traditional concept of a museum as a dead space and especially its role within a society.

**Keywords:** Patrimonial education, patrimony historical, atas professional.

---

\* Aluna do curso de graduação em história da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## INTRODUÇÃO

O patrimônio histórico e cultural na sua amplitude material e/ou imaterial constitui um dos principais mecanismos da preservação da cultura, memória, tradições, imaginário de populações mundiais com relação ao seu passado. François Choay estabelece o conceito de patrimônio da seguinte forma.

Patrimônio histórico. A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos. (CHOAY, 2001, p. 11)

Limitando-se aos bens patrimoniais existentes no território brasileiro e alçado à condição de Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO temos as reservas naturais de Fernando de Noronha, Atol das Rocas, ainda em território nordestino os centros históricos do Maranhão, Olinda e Salvador, a Costa do Descobrimento e o Parque Nacional da Serra da Capivara. No Sudeste os centros históricos das cidades de Diamantina e Ouro Preto, o Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinho, no sul o Parque Nacional do Iguaçu, Mata Atlântica e as Ruínas Jesuíticas do Guarani de São Miguel das Missões, Pantanal, Brasília, Centro histórico da cidade de Goiás, Chapada dos veadeiros, Parque Nacional das Emas, Arte Kusiwa e o Parque Nacional do Jaú são as expressões do patrimônio conservado e preservado do nosso país. O título de Patrimônio Mundial da Humanidade não se limitou a bens de cunho apenas arquitetônico os denominados patrimônios material, natural como podemos observar nos bens citados anteriormente, a nível nacional tradições tais como o Samba de Roda do Recôncavo Baiano e a arte Kusiwa – arte cultural e arte gráfica Wajãpi - são as atuais expressões do patrimônio oral e imaterial da humanidade.

No entanto patrimônio histórico e cultural não corresponde apenas aos “tombados” pela UNESCO tradições e manifestações que atualmente ainda são cultuadas, dançadas, brincadas, preservadas, estudadas, encenadas, e reconhecidas por diversos grupos sociais da população brasileira possuem suas particularidades e expressões visualizadas, homenageadas e preservadas através da criação de museus em toda a extensão do território nacional, esse meio constitui-se como uma de várias outras formas de preservação dessas manifestações.

No presente trabalho pretendo apresentar a partir de atividades realizadas em alguns museus de Natal no estado do Rio Grande do Norte atividades realizadas no final do segundo semestre do ano de 2008 e primeiro semestre do ano de 2009, as referidas atividades serão

posteriormente e sinteticamente apresentadas ao final do trabalho objetivando ao longo do texto a não limitar-me a uma simples descrição, mas sim uma análise a partir dos resultados esperados e os alcançados. Inicialmente irei tratar de como se estabelece o conceito de patrimônio histórico em nossa nação e mundialmente.

A expressão *patrimônio* surgiu na Europa e ao longo do tempo difundiu-se em todo o território mundial, inicialmente o que se considerava patrimônio eram as obras primas das belas artes, monumentos arquitetônicos coincidente com as pesquisas arqueológicas, somente a partir da década de 1960 o conceito de patrimônio sofre uma expansão passando a incluir novos tipos de bens, ampliação do quadro cronológico e das áreas geográficas. O conceito e classificação de patrimônio correspondem aos bens remanescentes da antiguidade, edifícios religiosos da Idade Média e alguns exemplares de castelos. Após a Segunda Guerra Mundial a essência do que se considerava patrimônio se mantêm; a mudança se deve a duplicação da quantidade de patrimônios estabelecidos de mesma natureza dos exemplos citados anteriormente.

Posteriormente, sem precisar datas, os conceitos de arte de construir, eruditas e populares, urbanas e rurais, diversas categorias de prédios públicos e privados, santuários e utilitários foram anexados ao conceito de patrimônio. Este conceito se expandiu de tal forma que construções denominadas como *Arquitetura Menor* são elas: construções privadas, não monumentais e geralmente sem a avaliação e planejamento de arquitetos. A *Arquitetura Vernacular* constitui – se da *Arquitetura Industrial* – usinas, estações, altos fornos aglomerados de edificações, casas e bairros, aldeias e cidades inteiras passaram a também serem considerados patrimônios.

A exemplo da I Comissão de Monumentos históricos, as nações participantes da referida comissão estavam circunscrita a nações européias, posteriormente ao período de 1964 o Japão, EUA e países Sul - americano participam das conferencias promovidas no setor. No ano de 1979, 80 países dos cinco continentes assinaram a Conversão do Patrimônio Mundial.

É importante citar que mesmo com a ocorrência da entrada de países fora do limite europeu como também da entrada de próprios países europeus que não haviam participado das primeiras comissões possuem uma maneira diferente de tratar, conceber, preservar e estabelecer políticas públicas de patrimônio. O Japão é uma expressão dessas diferenciações do modelo de se conceber patrimônio de maneira diversa do europeu, esses não diferenciam arte antiga de arte moderna só existindo uma arte viva, perpetuam monumentos sempre novos porque se utilizam da reconstrução ritual.

É verdade que a década de 1870 assistira, no contexto da abertura Meiji, à discreta entrada do monumento histórico no Japão: para esse país que vivera suas tradições no presente, que não conhecia outra história senão a dinástica, que não concebia arte antiga ou moderna senão a viva, que não conservava seus monumentos senão mantendo-os sempre novos mediante reconstrução ritual, a assimilação do tempo ocidental passava pelo reconhecimento de uma história universal, pela adoção do museu e pela preservação dos monumentos como testemunho do passado. (CHOAY, 2001, P. 14)

Nos Estados Unidos a preservação de monumentos e edificações é recente, a necessidade de preservação que tornaram importantes a adoção de medidas preservacionista foi principalmente defendida e forçada para se conseguir preservar as residências individuais das grandes personalidades nacionais, sem esquecer que os americanos foram os primeiros a preservar seu patrimônio natural.

A abertura do conceito de patrimônio ocorrido a partir de 1960 abriu espaço para controvérsias e questões problemáticas em diversos países a respeito da questão de que depois de estabelecido o que seria patrimônio e regulamentada políticas específicas, problemáticas surgiram acerca da preservação desse monumento em diversas épocas, como por exemplo, na França a legislação prevalece prioritariamente o interesse dos cidadãos para a mediação das ações de derrubada ou construção de novos edifícios suplantando os interesses individuais. Condição diversa é verificada nos Estados Unidos em que a lógica do patrimônio privado é essencial em que segundo François Choay a limitação por parte do governo do uso de um bem privado é um atentado contra a cidadania de um americano. Problemas esses, que fundamentam embates acerca da questão primordial a respeito da derrubada de um monumento antigo para atender à desenvolvimentos internos estaria ferindo sua memória? O interesse público deve prevalecer sobre o individual ou vice-versa? Outras importantes questões são acerca da degradação ao longo do tempo do bem preservado seja por questões de desgaste ao longo do tempo ou do uso de atividades turísticas intensas como ocorre em Kyoto, o Vale dos Reis no Egito em que a medida drástica de fechamento de visitas para preservação, os custos de manutenção para as sociedades atuais se justificam? Seriam mesmo necessários? Muitos defendem fervorosamente a inovação e o desenvolvimento de novos projetos mesmo que para isso tenha-se que abrir mão da preservação de um bem. Um dos embates principais possui como atores as autoridades nacionais, estaduais e municipais que querem ter o direito de derrubada para o progresso técnico e social posição diferente defendida pelos arquitetos que alegam o direito do artista à criação.

O significado inicial do monumento com a função de lembrar às sociedades atuais dos acontecimentos, formas, personagens do passado sofreram alterações em alguns países ao longo da história, no século XVIII o fator beleza toma uma importância que anteriormente

segundo François Choay não era utilizado para engrandecer ou justificar a importância do bem. Começa a se fundamentar uma importância maior ao efeito do embelezamento e magnificência que esse monumento possui em uma cidade, dando a entender segundo o autor que essa condição estaria ligada ao efeito provocado pelo patrimônio do que propriamente sua utilização, seu fim ou destinação.

A progressiva extensão da função memorial do monumento certamente tem muitas causas. Mencionarei apenas duas, ambas vigentes em longo prazo. A primeira refere-se à importância crescente atribuída ao conceito de arte nas cidades ocidentais, a partir do Renascimento. A princípio, os monumentos, destinados a avivar aos homens a memória de Deus ou de sua condição de criatura, exigiam daqueles que o construía o trabalho mais perfeito e mais bem realizado, eventualmente a profusão das luzes e o ornamento da riqueza. Não se pensava em beleza. (...) Embora o próprio Alberti, o primeiro teórico da beleza arquitetônica, tenha conservado, piedosamente, a noção original de monumento, ele abriu caminho para a substituição progressiva do ideal de memória pelo ideal de beleza. FRANÇOIS, 2001, P. 20.

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

Uma das principais barreiras para estudantes de História que se interessam e pretendem trabalhar em museu é a noção amplamente difundida nacionalmente de que museu é um lugar enfadonho, nostálgico, desinteressante, contém unicamente coisas velhas e a primeira vista sem muito significado para a realidade de suas vidas como cidadãos e com relação às atividades cotidianas de suas cidades. A Educação Patrimonial que é o principal ponto de interesse do nosso trabalho é atualmente uma das metodologias pensadas e aplicadas em alguns museus que podem e estão conseguindo modificar a visão anteriormente descrita que parte da população relaciona aos museus.

O espaço de aplicação da Educação Patrimonial não está direcionado apenas para os museus, são e devem ser aplicadas em sítios históricos e arqueológicos, em paisagens naturais, parque ou área de preservação natural, um centro histórico, comunidade, uma manifestação popular, um saber específico de uma comunidade. Um dos objetivos dessa atividade é fazer com que alunos, visitantes, participantes da comunidade conheçam a história de seus municípios ou de outros municípios, de personagens, de pequenos grupos com características diversas dentro de uma comunidade. A partir de uma percepção, e transportação para o mundo das idéias e tradições do que se pretende ser trabalhado pela oficina. Caso o ambiente escolhido seja um museu de um importante personagem da história local, é importante que durante a oficina que pode ocorrer em um só dia ou ao longo de alguns dias sejam utilizadas gincanas entre os participantes, estímulos à concentração de particularidades dos museus e descoberta de informações que podem não estar explícitas,

conhecer objetos pessoais, objetos profissionais, curiosidades da época do personagem ou de sua vida, principais obras realizadas pelo mesmo e/ou contribuições sociais desenvolvidas entre outras muitas questões que podem ser utilizadas, pensadas por professores da rede escolar, grupo de funcionários devidamente instruídos para a realização dessas atividades com o grande grupo. A citação a seguir foi retirada do Guia Básico de Educação Patrimonial que sintetiza essa experiência da seguinte maneira.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir de experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

HORTA, P. 6.

É importante que durante os estudos e trabalhos para a formulação das atividades a serem desenvolvidas com os visitantes se tenha a preocupação em produzir diversas atividades de educação patrimonial para que se consiga efetivamente colocar em prática os objetivos e que se alcancem os resultados esperados. Muitos museus elaboram vários planos de atividades voltados para crianças contando com uma metodologia mais lúdica, colorida e festiva para captar a concentração e interesse das mesmas como, por exemplo, a atividade realizada no Museu Imperial em que colocou a disposição do público o *Projeto Dom Ratão* contando com o recurso de fantoches, diferentes exercícios de registro e fixação, os ratinhos são os personagens que levam a criança a conhecer a história e espaços apresentados pelos museus. Outra interessante atividade foi o *Projeto Casamento na Corte* pretendendo propiciar às crianças o conhecimento e vivenciar como eram os eventos acontecidos na corte no século XIX, as crianças se preparavam com vestimentas festivas da época, ensaio da cerimônia e baile e cada uma deveria desempenhar um personagem da corte. Oficinas voltadas ao público infantil são muito comuns, no entanto, o público jovem e adulto também podem se inserir nos projetos de Educação Patrimonial devendo os técnicos produzir metodologias, atividades, gincanas, de acordo com a idade e características desse público, pois, é um público diverso e grandioso que possuem direito como cidadãos de usufruírem de diferentes momentos de lazer em suas cidades e nunca é tarde para se conhecer a história de sua cidade, interessante também porque é esse o público que no hoje desenvolvem seus Estados, sua nação e seria interessante a percepção por parte dos mesmos da importância dessas iniciativas, de valorização de suas tradições e culturas, dos museus e de todo o conjunto de patrimônio/bens

devendo dessa forma cobrar do poder público e iniciativa privada o interesse e desenvolvimento de projetos.

Mesmo que os visitantes/turistas não estejam ligados afetivamente e historicamente aos nossos bens patrimoniais esse é sem dúvida um dos principais públicos visitantes e que mantêm museus de diversas cidades em pleno funcionamento, em vários momentos de debates em universidade ou seja qual for o ambiente há uma certa crítica a limitação de políticas turísticas de estados voltados maciçamente para as áreas litorâneas e praias como sendo responsáveis por grande parte dos locais visitados. Uma correta utilização dos museus, investimentos em recursos humanos e materiais, capacitação de ambientes externos característicos de regiões brasileiras para visitação de grandes públicos constituem-se como importante, interessantes momentos de vivências de turistas nessas cidades, há diversos grupos no Estado do Rio Grande do Norte que com o incentivo do poder público poderiam propiciar ricos momentos de interação da comunidade local e suas manifestações culturais, produtos regionais, comidas típicas com sabores, cheiros, aspectos diferenciados. Como por exemplo para muitas pessoas não se pode ir a um estado como a Bahia sem conhecer seu litoral, sem conhecer seus centros históricos, sem se deliciar com um legítimo acarajé preparado por uma característica baiana, não se pode ir a Salvador sem escutar os tambores do *Olodum* ou de qualquer outro ritmo, manifestação característica desse Estado.

Ao final das atividades de Educação Patrimonial é importante que se façam avaliações, podendo ser na forma de questionários, um modelo voltado para a avaliação por parte dos professores que visitaram o museu e participaram da atividade com a sua turma de alunos e outro modelo para o público alvo os próprios alunos, pretendendo-se que se obtenham informações dos ganhos intelectuais, momentos considerados mais importantes, dificuldades de apropriação, interesses, qualidade do atendimento, motivações entre outros para uma constante avaliação da qualidade e capacidade da atividade.

Os professores podem também se transformarem nos instrutores da atividade, sendo iniciadas atividades de preparação em sala de aula, no próprio espaço do museu ou no ambiente escolhido para a atividade. Atentando para as diversas possibilidades de inteligibilidade e conhecimento que esses ambientes oferecem fugindo da tradicional apresentação expositiva de informações. Várias atividades de avaliação podem ser desenvolvidas no retorno para a sala de aula através de exposições de percepções, de desenhos, encenações, construção de histórias a partir do tema trabalhado entre várias outras possibilidades.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Levando-se em consideração as possibilidades apresentadas anteriormente com relação ao potencial educacional da Educação Patrimonial como metodologia de trabalho na utilização de fontes primárias, consideramos que se torna importante ao longo dos anos de formação do profissional de História seja ele Bacharel ou licenciando que tomem ao longo dos anos de formação contato com a metodologia de trabalho, teoria e também na construção de atividades para visitantes ou outros alunos como irei me ater no tópico seguinte com relação às experiências que tive como aluna.

É comum que um professor se utilize de aulas de campo para trabalhar temas de estudado de sala de aula, tentando se distanciar das tradicionais atividades de campo em que os alunos escutam, fotografam e anotam tornando enfadonho e superficial o aprendizado total que os espaços utilizados oferecem. Primeiramente é necessário que o professor faça um plano de trabalho no espaço escolhido, defina quais são as questões visualizadas nesses espaços que possuem relação com o tema que esta sendo estudado em sala e que o próprio professor conheça de forma satisfatória esse espaço, estabeleça planos, objetivos, metas, elabore dinâmicas, quando se utilizar de discursos seja o mais claro possível entre outras observações. Os alunos devem ser levados a realização de exercícios de captação visual, comparação, manipulações, descrições, análises, questionamento, avaliação entre outras percepções da visita. No retorno à sala de aula os alunos deverão criar meios que exemplifique e exponham quais foram os aprendizados apreendidos durante a atividade, podendo ser elaborados releituras, dramatizações, interpretações, pinturas, construção de objetos, deixando livre a captação e criatividade dos alunos.

Os museus sempre foram utilizados por professores de história para trabalhar com seus alunos, no entanto, há museus que tratam de temas que fogem ao campo de atuação desse profissional como também, outros locais além do museu podem ser utilizados como objetos de estudo como por exemplo áreas urbanas, sítios arqueológicos. Tornando-se interessante a elaboração conjunta (em casos específicos) das atividades de Educação Patrimonial com professores de Geografia, Biologia a utilização de disciplinas como o Português na fase de avaliação final quando os alunos devem produzir dramatizações, representações; trabalhando dessa forma aspectos referentes à criação verbal, fala e escrita.

Os bacharéis poderão se utilizar dessa metodologia para se inserir em um corpo de educadores permanente nos museus, oferecendo e elaborando de período em período, oficinas, exposições diferenciadas. Podendo trabalhar sobre a perspectiva teórica, as

potencialidades, necessidades da Educação Patrimonial e também no desenvolvimento de novos métodos educacionais para diversos profissionais da área, seja também através da produção de artigos, livros, teses, monografias.

Uma das principais questões para a utilização de metodologias como essas diz respeito ao tratamento a uma questão mais profunda que está ligada a iniciativas de aberturas de museus, a problemática da memória oficial e a memória de grupos. Ao longo do processo de formação dos profissionais de história lidamos com questões teóricas envolvendo questões quanto à imparcialidade, parcialidade, subjetividade do historiador; historiografia tradicional, memórias esquecidas, memórias tradicionalmente oficializadas. Transmitindo ou não maneira ao longo de sucessivas gerações uma parte de nossa história sob a perspectiva e fala de um grupo hegemônico.

Esse funil já se é estabelecido com a utilização de organizações e institutos como a UNESCO, IPHAN, SPHAN que determinar o que é e o que não é patrimônio histórico cultural seja ele nacional ou internacional, quais são os bens e quais são as condições que devem dispor para serem passíveis de tombamento, preservação e restauração. O presente trabalho é inicial e não é meu objetivo discutir a validade de criação de instituições ao modelo das anteriormente citadas como também na problemática se a utilização de museus são satisfatórios quanto à necessidade de lembrar à gerações futuras o seu passado e se o fazem de maneira correta seguindo os parâmetros das mudanças ocorridas ao longo do tempo na construção da história, problemática dos lugares, memórias plurais entre outros. No entanto, podemos constatar ao longo da história que os iniciais investimentos no sentido de se monumentalizar apenas bens de pedra e cal não estão dando lugar, mas sim, dividindo ou disputando espaço com os bens de caráter imaterial. Temos os iniciais exemplos do Samba de Roda do Recôncavo Baiano e a arte Kusiwa considerados importantes pelo seu saber fazer único. Quanto à problemática de disputas de memória, observamos em nosso estado que os museus existentes sempre foram utilizados para homenagear importantes figuras estaduais ou nacionais como, por exemplo, a figura de Câmara Cascudo, Café Filho, Aluisio Alves. Inversamente foi inaugurado o Museu da Cultura Popular Djalma Maranhão que homenageia o saber fazer, o teatro de bonecos de Chico Daniel, a religiosidade, as brincadeiras tradicionais, a literatura de cordel característicos da cultura e do folclore popular do nosso estado.

## EXPERIÊNCIA PRÁTICA

A primeira atividade de Educação Patrimonial realizada ocorreu no Museu Café Filho como parte de atividades práticas de uma disciplina oferecida na graduação do curso superior de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O Museu Café Filho foi idealizado pelo Governador Tarcísio de Vasconcelos Maia com o intuito de homenagear a figura do único potiguar a ocupar até então o cargo de Presidência da República do Brasil, o museu foi inaugurado em 12 de março de 1979 para tanto, foram trazidos do Rio de Janeiro vários objetos pessoais, mobília e um acervo bibliotecário composto por 200 livros pessoais.<sup>1</sup>

No local em que as atividades do museu são realizadas atualmente, funcionou na época em que Café Filho morava em Natal e residia no sobrado, um Sindicato dos Trabalhadores neste espaço funcionava cinco escolas, uma charanga, um teatro ao ar livre, uma tipografia para o usufruto dos funcionários do sindicato e seus filhos. Funcionava também no local um escritório de advocacia.<sup>2</sup>

A atividade no museu foi dividida em quatro momentos:

A primeira atividade pretendia propiciar uma aproximação entre o público visitante e os materiais pertencentes ao homenageado pelo museu, uma atividade simples em que os visitantes primeiro tentaram a partir de uma conversa entre si, encontrar pontos em comum com relação à gostos e preferências juntamente com aquelas pessoas presente no momento e que não conheciam, passado esse momento de interação inicial foi proposto que cada um encontra-se nos vários objetos pessoais de Café Filho, objetos que também fazem parte do cotidiano dos visitantes.

Entre os objetos escolhidos podemos nomear: óculos de grau, álbum de fotografia, rede entre outros objetos.

O segundo momento da atividade foi planejada com o intuito de a partir de documentos expostos conhecêssemos um pouco da atividade política de Café Filho. O grande grupo foi dividido em dois e cada pequeno grupo foi enviado para um espaço do museu, observaram documentos tantos nacionais e internacionais. O momento posterior foi de tentar conhecer particularidades, características, decisões tomadas por Café Filho como político observando posições tomadas em contextos nacionais e internacionais, objetos representativos de homenagens recebidas.

No terceiro momento foi proposto que cada pequeno grupo procura-se em todo museu objetos que representassem realizações de Café Filho como político, advogado, sindicalista e jornalista. Foi evidenciado por um grupo uma foto de Café Filho sendo cumprimentado por

Getúlio Vargas, utilizamos essa foto para pensarmos esta relação de aparente amizade, observando que Café Filho foi perseguido durante a Era Vargas tendo que se refugiar de pressões políticas e também os comentários feitos por parentes de Vargas após o suicídio do mesmo, como evidenciado em trechos escrito por Café Filho em seu livro *Do Sindicato ao Catete* em que a firma não ter sido bem recebido pela família Vargas.

Para finalizar a atividade realizamos uma gincana com todos os participantes presentes utilizando-se de mímicas e jogos de adivinhação motivada por conteúdos ligados à vida de Café Filho e monumentos erguidos em Natal.

Esta mesma atividade foi posta em prática em dois momentos, a primeira como informado anteriormente como metodologia prática de uma disciplina oferecida pelo curso de História contando com a elaboração e participação de outros alunos da disciplina e uma segunda vez como parte de um módulo de um curso oferecido para professores de História da rede pública e privada do município.

A segunda atividade de Educação Patrimonial desenvolvida também como parte de avaliação na disciplina Metodologia da História I ocorreu no Museu da Cultura Popular Djalma Maranhão. Esta figura fez parte do poder político no Rio Grande do Norte pertencente à oligarquia Albuquerque Maranhão, possuía suas bases políticas voltadas para o comunismo, era um socialista e durante sua atuação desenvolveu programas sociais como o “de pé no chão também se aprende a ler”, incentivos à cultura e a arte popular, ampliação da imprensa entre outras atuações.

O referido museu foi inaugurado recentemente e tem como objetivo expor alguns exemplos de patrimônio cultural popular, a religiosidade através do catolicismo popular e as graduações das religiões afro-descendentes foram contempladas pelo museu, objetos referentes ao teatro de fantoche da figura conhecida no Estado o bonequeiro Chico Daniel, saberes e fazeres da culinária tradicional, brincadeiras e brinquedos antigos feitos a mão, representação de quadros de artistas regionais e um espaço idealizado para se retratar a literatura de cordel estadual.

Essa atividade foi exposta para uma turma da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que no momento estavam em atividade com a disciplina Memória e Patrimônio Histórico. Diante o número de participantes e de temas a serem contemplados na atividade e o próprio espaço do museu que não comporta a circulação ao mesmo tempo de um grande número de visitantes, preferimos dividir os participantes em quatro grupos, cada grupo seria destinado a um dos temas dos museus coordenado por um dos alunos formuladores da atividade.

Divididos os grupos, as atividades específicas foram realizadas sempre procurando aguçar a participação, a observação, a reflexão, a criatividade e interação com o público. Há um interessante espaço no museu que conta com fotografias de danças típicas, *manequins* vestidos com as roupas típicas dessas danças e um recurso áudio visual em que são apresentados vídeos de danças e comentários. Com o intuito de tornar a atividade o mais interessante e lúdica possível entramos em contato com um dos grupos de dança do Estado, o Araruna, que destinou dois casais devidamente paramentados para dançarem no local, depois de apresentado a dança foi aberto ao público visitante a participação mediante a formação de pares tanto com os dançarinos como também com os colegas universitários.

Ao final desse momento, nos reunimos com o objetivo de que os integrantes de cada grupos pudesse expor para os demais de como se desenrolou a atividade, qual foi o tema, as impressões e opiniões. Retornando à sala de aula assim como a atividade desenvolvida no Museu Café Filho foi aplicado pela professora da disciplina um questionário com ambas as turmas acerca das atividades desenvolvidas e validade das mesmas

## **(IN) CONCLUSÃO**

Os trabalhos desenvolvidos primeiramente quanto à teoria, necessidade e justificativa de realizações de tais iniciativas metodológicas e posteriormente a prática como também a formulações de projetos para outros museus, nos levaram a considerar que essa é uma metodologia que deve ser considerada importante tanto para a política de museus e patrimônios históricos e naturais de nossa região e nação, e para o próprio desenvolvimento nas escolas de atividades de campo levando em consideração os princípios e modelos de trabalho da Educação Patrimonial.

Infelizmente esses são casos raros em nossa cidade, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte esta é uma disciplina complementar contanto com a participação inicial de vinte e cinco alunos possivelmente não se mantendo até o final da disciplina como também podendo não ser oferecida em um dos dois semestres do ano. Dessa forma o recurso educacional da Educação Patrimonial não é repassado para um número suficiente de alunos do curso de História da referida universidade, se tornando importante um maior apoio por parte da coordenação do curso o interesse em tornar possível o conhecimento dessa metodologia para os graduandos.

É indispensável ressaltar que essa metodologia envolve questões sérias como problemáticas relacionadas à memória, identidade, jogo de poder político e familiar

desenvolvido a anos em nosso Estado, e o não interesse pela transmissão de histórias e memórias desenvolvidas sob bases e fontes não confiáveis, devendo sempre problematizar a memória que está sendo transmitidas nos museus que possuem um fator de extrema importância que é a transmissão desses conhecimentos para o corpo de cidadãos de nossa cidade e como um dos processos formadores de identidade e construção históricas para alunos em processo de formação escolar.

É importante que o estado continue a abrir espaços/lugares com o objetivo de representação de tradições, costumes, cultura de um modo geral de diversos grupos que compõem nossa sociedade sem, no entanto, pretender torná-los imutáveis; aspecto que não condiz com a realidade das manifestações culturais. Como também, a não mudança de lugares de representação partindo de uma memória tradicional e oficial dando lugar às manifestações dos excluídos historicamente e socialmente, é importante e interessante que esses interesses e grupos estejam devidamente representados.

## NOTAS

<sup>1</sup> SOUZA, Itamar. João Café Filho e Onofre Lopez, Fascículo nº7, Diário do Rio Grande do Norte. 1999.

<sup>2</sup> SOUZA, Itamar. 1935: Os comunistas. Fascículo nº 5, Diário do Rio Grande do Norte. 1999.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Perreira. GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, A driane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Imperial, 1999.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Patrimônio, memória e ensino de história**. Natal: Editora da UFRN. 2008. No Prelo.

SILVIA, Zélia Lopes da (org.) **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP; FAPESP, 1999.

# Música nos livros didáticos de História

Jônatas Ferreira de Lima (UFRN)\*

## Resumo

O trabalho analisa como a música está contida em livros didáticos de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A opção por estudar a música nos livros didáticos está relacionada a dois aspectos: por um lado, a historiografia vem ampliando a variedade de objetos de investigação do historiador, o que inclui a música como um desses elementos; por outro, a música e o som, que sempre estiveram atrelados à vivência humana em diferentes tempos e espaços. Contemporaneamente, por meio da música o professor pode tanto despertar o interesse dos alunos em sala, quanto conhecer uma sociedade específica. Nesse sentido, é fundamental que os livros didáticos estimulem o trabalho com a linguagem musical. A fonte principal de investigação são livros didáticos que compõem o Guia do PNLD/2008. A meta é identificar a forma e o conteúdo que a música aparece nas obras didáticas e trabalhar outras possíveis abordagens.

**Palavras-chave:** música, ensino, história.

## Abstract

The work examines how the music is contained in history books, from 6th to 9th grade of elementary school. The decision to study music in textbooks is related to two aspects: first, the historiography has broadened the variety of objects of the historian's research, which includes music as one of those elements, on the other, the music and sound, have always been tied to human experience at different times and spaces. Nowadays, through the music teacher can both stimulate the interest of students in the classroom, as knowing a particular society. Therefore, it is essential that textbooks encourage working with the musical language. The main source of research are books that make up the guide PNLD/2008. The goal is to identify the form and content that music appears in the works and teaching work other possible approaches.

**Key-words:** music, teaching, history.

## MÚSICA E HISTÓRIA

Para visualizar a música na história da humanidade, sempre atribuímos a mesma o conceito de “música erudita” e “música popular”. A princípio é um conceito facilitador. Erudita é aquela música que é normatizada, ou seja, uma música embasada em conceitos acadêmicos – formação de acordes e relação com a sua harmonia, definição de escalas, etc. – e é vulgarmente chamada de “música clássica”; Popular é a música produzida por indivíduos que em suas canções destacam temas relativos à vida cotidiana das pessoas, o que à leva a

---

\* Técnico em Controle Ambiental pelo CEFET-RN (atual IFRN), desde 2007. Graduando pela Faculdade de História da UFRN, possuindo vínculo com a Base de Pesquisa intitulada: Espaços da história, Espaços de identidade: ensino, patrimônio, memória. Sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

uma popularidade.<sup>1</sup> A discussão de ambos os conceitos na história, não é tão simples como se aparenta.

Primeiro vamos trazer tal discussão para os tempos históricos. Não à levarei até os tempos ditos primitivos da história humana devido a uma outra discussão que pode ser gerada<sup>2</sup>, mas iniciarei na Idade Media Ocidental. Porque na Idade Media? Nesse período, os contemporâneos já discutiam sobre o que era erudito e o que era popular. O conceito de erudito e popular utilizados por mim na Idade Média é anacrônico uma vez que essas termologias foram idealizadas por concepções humanista-racionalistas do século XVI e mais desenvolvidas no século XIX. No entanto, trago as duas definições para essa discussão na Idade Média para facilitar a visualização de meu objetivo.

Na Idade Média (séculos V a XV na historiografia tradicional), a música que prevalecia era a da Igreja Católica. A música religiosa era a mais predominante, sendo definida pelos clérigos como a única e verdadeira música a ser executada. Essa música, baseada nas escalas gregas<sup>3</sup>, montou as bases dos posteriores estilos ocidentais. Os outros estilos semelhantes aos da Igreja, porém de caráter profano, eram definidos como música secular popular. Sobre essa música, Mário de Andrade menciona que

A música popular anônima se origina em grande parte da precisão de organizar num movimento coletivo as festas e trabalhos em comum. Daí as danças, as marchas, e os cantos de trabalho, que nem cantigas de ceifa, cantigas de fiandeiras, barcarolas, acalantos, etc.. [...] além da forma periódica em Rondó, que é o fundamento mais constante da música popular, são de uso freqüentíssimo nela pequenas fórmulas rítmico-melódicas que se repetem constantemente, facilitando a memorização da peça e determinando o gesto. (ANDRADE, 1987, p.59-60)

Mario de Andrade (1893-1945) é um musicólogo que trabalha com o conceito de “erudito” e “popular” na Idade Média. Para ele, a música popular desse período fortificou na música “erudita” a idéia de medir os tempos sonoros, normatizando o emprego do compasso.

Essa música ocidental passa por transformações no Renascimento (século XV). Ela torna-se menos monódica e mais polifônica<sup>4</sup>. A música operística (*bel cantor*) reinou na Europa até o século XVIII. Até esse período, a música instrumental não possuía a popularidade que hoje a damos. Os principais compositores de música instrumental até o século XVIII foram Antônio Vivaldi, Georg Friedrich Handel, Domenico Scarlatti, outros. O período desses músicos ficou conhecido como Barroco<sup>5</sup>, junto às artes e a literatura. Nesse momento, o direcionamento das palavras “erudito” e “popular” muda. Por ser mais frequente, a música operística, executada nos grandes teatros da Europa, ganha o título de “erudita” e a música somente instrumental – música de câmara, trio-sonata, etc. – ganha o rotulo de

“popular”, uma vez que era executada desde tempos anteriores por camponeses. Foi com a popularização do violino entre os eruditos, e a criação do piano, substituindo o cravo<sup>6</sup>, que a música instrumental ganhará espaço na história da música ocidental. Sobre a popularização da música instrumental, mediante a música operística – característica do mundo aristocrático – no século XVIII, o autor Otto Maria Carpeaux<sup>7</sup>, diz-nos que

Johann Christian Bach (1735-1782) foi o filho mais novo e predileto do *Kantor*, e nunca houve traição mais completa. Em 1754, em Milão, quatro anos depois da morte do pai, esse filho do maior músico protestante converteu-se ao catolicismo romano: ato puramente formal, insincero, para obter o cargo de organista no domo. Poucos anos depois, em 1762, Bach está em Londres, como maestro da rainha; em 1765, fundou, de parceria com o violinista Karl Friedrich Abel, uma sociedade de concertos públicos, a primeira dessa natureza, colhendo grandes lucros financeiros, entregando-se a uma vida de prazeres bastante materiais. Os contemporâneos chamavam-no de “Bach de Milão”, execrando-o como apóstata, ou então de “Bach de Londres”, desprezando-o como epicureu cínico e cortesão inescrupuloso. Hoje em dia, atribui-se-lhe grande importância histórica, como compositor típico do Rococó e um dos representantes principais do “estilo galante” em música. Johann Christian Bach foi o primeiro que no concerto para solista e orquestra substituiu o cravo pelo piano. Em 1768 tocou, pela primeira vez, um concerto para piano e orquestra perante público anônimo, admitido mediante pagamento de ingressos; é o fim virtual da música escrita para a câmara de príncipes e aristocratas. Quem o ouviu tocar em Londres foi o jovem Mozart, então menino prodígio; a impressão foi forte e duradoura. Quem, hoje em dia, ouvisse em obra qualquer de Johann Christian Bach, logo diria: “Isto é de Mozart!” (CARPEAUX, 1999, p.110)

Dessa forma, assim como mencionou Carpeaux, a música instrumental torna-se mais frequente a partir do século XVIII. Isso ocorre devido a secularização da música ocidental. O Cantochoão e a *posteriori* as Missas, Oratórios, Paixões, etc., que são cantos operísticos sacros, passam a perder popularidade entre os camponeses e a nova safra de músicos que surgiam no século XVIII. Entre eles destacam-se Joseph Haydn. Haydn jamais deixou de compor peças sacras, no entanto foi o grande nome da música instrumental até Beethoven. Na ópera, as reformas de Christoph Willibald Gluck (1714-1787) mantiveram por muitos séculos a ópera acesa no cenário europeu. Já Wolfgang Amadeus Mozart viveu apenas 35 anos para se tornar o maior gênio musical europeu de seu tempo. Apesar de ter sido “perfeito”<sup>8</sup> nas composições instrumentais, suas especialidades ainda eram as óperas. Mozart popularizou suas óperas, tocando-as em teatros populares na periferia de Viena, então capital musical da Europa. Esse período ficou conhecido na história da música como “Classicismo Vienense” ou período clássico da música<sup>9</sup>.

Mesmo com as reformas de Gluck e as belas e importantes peças operísticas de Mozart, a música instrumental segue em frente para se tornar mais popular, definitivamente, do que as composições para óperas na Europa. E são as inovações<sup>10</sup> de Ludwig van

Beethoven (1770-1827), compositor quase que exclusivamente instrumental, que deram os primeiros passos para esse destaque, hoje, mundial, da música orquestral.

O Romantismo (século XIX), foi o período onde reinou a música instrumental. Houve grandes nomes na música cantada, no entanto ela sofre mais uma vez reformas. O Principal nome da música teatral é Richard Wagner. Suas obras musicais tiveram igual destaque mediante as músicas instrumentais produzidas durante esse período. Dentre os músicos instrumentais importantes, individualistas, do romantismo, destaque: Beethoven, Berlioz, Chopin, Liszt, Bruckner, Brahms, Tchaikovsky, Rimsky-Korsakov, R. Strauss, Schoenberg, e muitos outros. Outros se destacaram nas obras voltadas para o canto e acompanhamento de piano como Schubert e muitos outros também inovaram no estilo de se produzir peças musicais para teatro como Wagner, Verdi, Debussy, Ravel, etc.

Na América, por exemplo, no Brasil, nesse mesmo período, a música sacra da Igreja prevalecia. Com a chegada da corte portuguesa em 1808, a modinha<sup>11</sup> portuguesa no campo coral e as peças de Haydn no instrumental, passam a ser os estilos mais tocados. *A posteriori*, ritmos africanos, trazidos pelos escravos, vão se sincretizando aos estilos vindos da Europa no século XIX. Musicalmente, enquanto a Europa vivia o Romantismo, o Brasil estava no que os musicólogos chamam de Rococó<sup>12</sup>. A arte e principalmente a arquitetura eram a Barroca, devido ao que proporcionou a descoberta das minas de ouro encontradas no atual estado de Minas Gerais por volta do século XVIII.

Em fins do século XIX e início do XX, as discussões sobre música “erudita” e “popular” mudam mais uma vez de ares. Passam agora, principalmente, para os “outros”<sup>13</sup> que não são os europeus.

## **MÚSICA E HISTORIADORES**

Antes de trabalhar novamente com os termos polêmicos: “erudito” e “popular”, é necessário levantar o seguinte questionamento: Como a música tornou-se objeto e não somente fonte para os historiadores? A música era objeto de estudo apenas para os musicólogos. A história produzida era apenas uma história de cronologias da música ocidental. Havia, como já mencionado acima, a dicotomia entre erudito e popular. A partir do lado social dessa dicotomia, historiadores, antropólogos e sociólogos passaram a trabalhar a música de uma nova forma. No campo de História, a História Social vem ampliando desde fins do século XIX, os objetos de estudo utilizados pelos historiadores. O que antes eram

considerados apenas documentos oficiais, no século XIX principalmente, esse campo explode com as novas vertentes da historiografia – História Econômica, História Social, História dos marginalizados, entre outras.

Nesse momento, destacam-se os estudos de Theodor Adorno. Adorno é um filósofo alemão do século XX, ligado a famosa Escola de Frankfurt, onde estudou Walter Benjamin. Partindo da ideia de erudito e popular, Adorno desenvolve seus principais estudos em fins da década de 30 a fins de 40. Os textos determinantes para sua reflexão sobre “indústria cultural” e música popular, mais lidos e comentados nos estudos culturais e musicais brasileiro, latino-americano e anglo-saxão, são desse período. A princípio, seus estudos são interpretados como críticos a música popular, uma vez que a via como um produto do comércio (burguesia) e de elites governantes (como as ditatoriais). Essa música tornava-se popular por pura alienação do público ouvinte, submetido a certos grupos de poder. Walter Benjamin, critica o posicionamento de Adorno, mencionando que as massas tinham “personalidade” suficiente para “gostar” sem as imposições ditas por Adorno. Segundo Marcos Napolitano<sup>14</sup>, Benjamin dialogava diretamente com seu amigo comunista Bertold Brecht (dramaturgo), o que o fazia refletir.

Para Benjamin, as massas operárias urbanas se relacionavam com a arte sem a perspectiva idealista-metafísica e sem o culto à “aura” da obra, bases da experiência estética burguesa e portanto, oriundas da classe “dominante e exploradora”. O marxismo de Benjamin reconhecia certas virtudes, estéticas e políticas, na obra de arte voltada para o entretenimento e assimilada “distraidamente”. O cinema, por exemplo, arte industrial por definição, humanizava a técnica na medida em que era apropriado pelas massas que nele se viam e se reconheciam. O marxismo de Adorno ia por um outro caminho teórico, tomando para si a defesa do sistema estético hegeliano (contemplativo, racionalista e subjetivante) e do conceito marxista de ideologia e alienação. Estava armado o cenário para a polêmica, para azar de Benjamin que dependia dos pareceres de Adorno para continuar ganhando sua bolsa do Instituto de Frankfurt. (NAPOLITANO, 2005, p.24)

Esses estudos de Adorno e seu diálogo com Benjamin, abriram as portas para se trabalhar a música como objeto da história. No entanto, a música dita “erudita” seria posta de lado já que não assume ligações com o meio social das periferias. Na verdade, é a música dita “popular” que ganhará toda a importância nos estudos realizados nos séculos XX e XXI. Napolitano é um desses historiadores que defendem os estudos da música popular na história. Segundo ele, para locais multiculturais como o Brasil, estudar a música popular é mais conveniente, não somente por está ligada diretamente as mudanças sociais ocorridas durante a história desses países (da América, no geral), bem como é mais fácil para o historiador lidar musicalmente com esse tipo de material.<sup>15</sup> Assim discorre Napolitano:

No caso da música popular, o registro fonográfico se coloca como eixo central das abordagens críticas, principalmente porque a liberdade do *performer* (cantor, arranjador ou instrumentista) em relação à notação básica da partitura é muito grande. É claro que esta liberdade tende a diminuir quanto mais formação o compositor tiver. [...] a canção popular é claramente muito mais do que um texto ou uma mensagem ideológica [...] ela também é performance de sons organizados, incluindo aí a linguagem vocalizada. O poder significante e comunicativo desses sons só é percebido como um processo social à medida em que o ato performático é capaz de articular e engajar um comunidade de músicos e ouvintes numa forma de comunicação social. (NAPOLITANO, 2005, p.84-85)<sup>16</sup>

Algumas conclusões de Napolitano me parecem confusas. Por exemplo: “É claro que esta liberdade tende a diminuir quanto mais formação o compositor tiver”. Gostaria de desenvolver alguma crítica referente a esta passagem, mas não é meu objetivo nesse artigo.

## MÚSICA CLÁSSICA, ERUDITA OU EUROPEIA?

Esta é a última temática que levanto antes de trabalhar diretamente nos livros didáticos de História.

Para sua construção, trago as palavras do autor Arthur Nestrovski<sup>17</sup>, que inicia seu trabalho com um questionamento: Quem tem medo de música clássica?

Segundo o autor, o nome “clássica” não é bom: sugere pompa e rigidez, o peso morto da tradição, força do passado sobre o presente. Sugere distância e reverência. Para ele, além de não ser bom, é tecnicamente errado, porque a música clássica abrange muitos outros períodos além do período clássico (século XVIII).

Mas as alternativas não são muito melhores. Discorre Nestrovski que, a música “erudita”, por exemplo, carrega certa arrogância (o contrário seria a música ignorante?). Música “de concerto” talvez seja o nome mais politicamente correto, mas nesse caso onde fica toda a tradição de música litúrgica – cantatas, missas, réquiens, corais, motetos -, para não falar dos milhares de obras compostas ao longo de centenas de anos quando ainda não existia nada parecido com o que se conhece por um concerto? Na prática, música “clássica” é o nome consagrado, que não vai mudar, e o melhor então é explicar do que se trata, esquecendo as resistências do nome.

Para Nestrovski, a música clássica é uma tradição ocidental que tem seus primórdios na Idade Média, há mais de 1500 anos, e cujas raízes vão mais longe ainda. Desprezar a chance de ouvir Bach, Mozart ou Beethoven é impor-se numa limitação tão desnecessária e triste quanto seria proibir a si mesmo a leitura de Shakespeare.

A música clássica, segundo o autor, abarca os mais variados estilos e épocas: desde o canto gregoriano, passando pela polifonia medieval e renascentista, até as riquezas e sutilezas do barroco, as sinfonias e sonatas clássicas, a multiplicidade de estilos no século XIX e a reinvenção permanente das “coisas do nosso”. Um mestre medieval como Guillaume de Machaut (1300-1377) está tão distante do romântico Robert Schumann (1810-1856) quanto o barroco J. S. Bach (1685-1750) do modernista Igor Stravinski (1882-1971); mas todos têm em comum um vínculo com essa linhagem da música “estudada”. E este, aliás, talvez seja o traço fundamental: a música clássica é um cânone que vai se formando justamente à medida que as obras põem-se em relação umas com as outras. Um passo à frente afeta um milhão de passos atrás.

E Arthur Nestrovski, tenta responder ao seu questionamento inicial. O que é preciso para conhecer a música clássica? Ele responde: Começar. A disponibilidade do repertório virtualmente inteiro em CDs, a transmissão por rádio e televisão<sup>18</sup> e o número crescente de concertos públicos tornam cada vez mais fácil o cultivo da música. A ideia de se embrenhar numa tradição tão vasta pode ser amedrontadora; mas qualquer obra é uma boa porta de entrada e ninguém precisa ser “erudito” para ouvir compositores eruditos. O que é preciso é interesse, sem preconceito.

Concluindo, o autor menciona que, convém tirar logo da cabeça que a música clássica é algo que “deve” ser aprendido, com vistas a qualquer propósito pedagógico, moral ou social. A única razão que se pode apresentar é que “escutar os clássicos é melhor do que não escutar os clássicos.” A diferença não tem medida para quem descobre o gosto da música.

## **MÚSICA NO ENSINO ESCOLAR**

Nas pesquisas que fiz, um autor me chamou atenção ao descrever um modelo de aula de música numa escola: Murray Schafer. Em seu livro: “O ouvido pensante”, propõem um modelo totalmente prático e possível de ser seguido em qualquer escola do mundo. Ela não se trata de uma proposta dirigida a alunos especialmente dotados, mas a toda população, independente de talento, faixa etária, ou classe social. Além disso, Schafer procura abordar, em particular, elementos mais simples como: de quantos modos diferentes pode-se fazer soar uma folha de papel? Ou as cadeiras de uma sala de aula? Como sincronizar uma história de modo a torná-la reconhecível apenas pelos sons?

Schafer divide seu livro em seis partes e basicamente trabalha com a sua experiência em classe. O primeiro tema é “O Compositor na Sala de Aula”; o segundo é “Limpeza dos ouvidos”; o terceiro tem por título “A Nova Paisagem Sonora”; o título da quarta parte do livro é “Quando as Palavras Cantam”; o quinto é “O Rinoceronte na Sala de Aula” e o último é “Além da Sala de Música”. Sobre seu livro Schafer diz que

Este não é um livro-texto e não pretende sê-lo. Com certeza, não avança passo a passo a partir de um início elementar até alcançar alguma delirante nota aguda de acompanhamento no final. Ao contrário, move-se numa série de círculos cada vez mais dilatados, porque lida com os princípios do progresso da musicalidade. Este, então, é um relato pessoal de um educador musical e não o enunciador de um método para imitação submissa. É essa a razão pela qual meus textos são descritivos e não prescritivos. Nenhuma coisa, neste livro, diz: “Faça deste modo”. Ele apenas diz: “Eu fiz assim”. Ele pode estimular você a desenvolver o assunto mais além, e espero que isso aconteça. (SCHAFER, 1991, p.14)

Dentre outros autores que pesquisei sobre esta questão do ensino da música na escola, destaco: Georges Snyders em seu livro: “A escola pode ensinar as alegrias da música?”<sup>19</sup>, Nereide Schilaro Santa Rosa em seu “Educação musical para 1ª a 4ª série”<sup>20</sup> e a professora Ester Beyer como organizadora de “Idéias para a educação musical”<sup>21</sup>. Todas essas obras promovem, a partir do espaço que a música vem adquirindo, metodologias de educação utilizando a música como tema e assim como Schafer disse, sem se impor como o único modelo, mas sim trabalhando como um “ponta pé inicial” para essa questão ainda tão periférica da educação, seja brasileira e/ou mundial.

O ensino de música nas escolas brasileiras iniciou-se no século 19. A aprendizagem era baseada nos elementos técnico-musicais e realizada, por exemplo, por meio do solfejo. No fim da década de 1930, no entanto, Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone buscaram inovações. Sá Pereira defendia a aprendizagem pela própria experiência com a música; Chiaffarelli propunha jogos musicais e corporais e o uso de instrumentos de percussão. Naquela época, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) ganhava destaque. Em 1927, três anos depois de conviver com o meio artístico parisiense, ele voltou ao país e apresentou, em São Paulo, um plano de educação musical. Em 1931, o maestro organizou uma concentração orfeônica chamada Exortação Cívica, com 12 mil vozes. Após dois anos, assumiu a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística, quando a maioria de suas composições se voltou para a educação musical. Em 1932, o presidente Getúlio Vargas tornou obrigatório o ensino de canto nas escolas e criou o curso de pedagogia de música e canto. Em 1960, projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília (UnB) deu novo impulso ao ensino da música, com a valorização da experimentação. A idéia era preservar “a inocência criativa das crianças.” Duas décadas depois, a criação da Associação Brasileira de Educação Musical e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) contribuiu para a formação de professores no ensino das linguagens artísticas em várias universidades. No ensino de música, a experiência direta e a criação são enfatizadas no processo pedagógico. Na década de 1990, o ensino de artes passou a contemplar as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e o olhar mais sistemático sobre outras culturas. O ensino passou a ter valores estéticos mais democráticos. Atualmente, a aprendizagem musical deve fazer sentido para o aluno. O ensino deve se dar a partir do

contexto musical e da região na qual a escola está situada, não a partir de estruturas isoladas. Assim, busca-se compreender o motivo da criação e do consumo das diferentes expressões musicais.<sup>22</sup>

## **OS LIVROS DIDÁTICOS**

Como já mencionado, os livros didáticos (6º ao 9º ano) utilizados aqui serão os aprovados no PNLD 2008. Porque esses livros? O que é o PNLD do MEC/BR? O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil. A partir de 2001, o PNLD ampliou sua área de atuação e começou a atender, de forma gradativa, os alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille. Em 2004, com a Resolução nº 40, de 24/8/2004, ficou instituído o atendimento também aos estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar, com livros didáticos de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. Em 2006, o investimento do PNLD foi de R\$ 563,7 milhões. Em 2007, foram gastos R\$ 661 milhões.<sup>23</sup>

Os guias do PNLD também podem ser acessados em: [http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat\\_view/89-ensino/165-livro-didatico/166-guia-pnld-2008](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/89-ensino/165-livro-didatico/166-guia-pnld-2008).

## **MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

A música – letra, canção, compositor, áudio, e outros – têm sido utilizada nas abordagens dos livros didáticos com mais frequência nos últimos tempos. No entanto, observando livros da década de 70, notei que a música que era utilizada eram os hinos dos estados, nacional e outros. No livro, aparecia na forma de letra e partitura, tendo logo após um comentário histórico sobre o hino e logo abaixo uma série de questões sobre o mesmo. Então, o que mudou? Em suma, saíram as partituras. Muitos dos livros que analisei do PNLD 2008, trabalham: História da música de um determinado período da história; Canções abordadas para exemplificar passagens históricas; Exercícios que propunham ao educador, se possível,

conseguir o áudio das canções; Várias atividades que buscam relacionar letra e compositor ao seu contexto, bem como mostra que letras de canções podem exemplificar o cotidiano de sociedades seja no contexto de produção, seja de outros tempos históricos; etc. Mas preciso mencionar que as músicas só começam a aparecer com frequência, a partir dos livros voltados para o 8º e 9º anos. Isso porque, as principais temáticas abordadas nesses anos são as revoluções e as políticas ditatoriais, e por vezes também aparecem sobre a globalização e mundo atual.

Já trabalhando essa questão, a professora Circe Bittencourt fala que dentre os gêneros musicais mais utilizados, destaca-se a música popular. Os regimes ditatoriais têm sido abordados por intermédio de músicas, como no caso de sambas na fase de Getúlio Vargas e da MPB no período militar. O período ditatorial é, sem concorrência, a temática que mais atrai o trabalho com a música. São trabalhados relatos que mostram a contraposição entre músicas “alienadas” ou de caráter patriótico, que exaltavam a grandeza do país, e aquelas produzidas pelo grupo engajado pela MPB. Dentre as ditas alienadas e patriotas, aparece a música de compositores “Bregas” como Don e Ravel e as de protesto, frequenta os compositores da tropicália: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Milton Nascimento. Compositores de “Bossa Nova” também aparecem como estilo presente nesse período dos militares, destacando João Gilberto e Tom Jobim. Outros também são citados referenciando esses períodos da história brasileira, mas com baixa frequência. Nas temáticas dos conflitos sociais, como racismo, aparecem músicos como Chico Science e Racionais MCs. Na cultura *pop* nacional e mundial, destacam-se a Jovem Guarda e os Beatles. Em história geral, as músicas que mais aparecem nos livros, são os hinos nacionais, com destaque para a Marselhesa e algumas menções a música renascentista. Em todo caso, essas músicas, quando abordadas em exercícios, tratam de levar o aluno a analisar o contexto histórico. Voltando ao cenário nacional, a professora Circe Bittencourt diz que, segundo Napolitano, a música popular tem sido a preferência dos professores pela sua característica indubitável de ser s interprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais; canta o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão. No geral, a música dita popular (brasileira) é mais trabalhada nos livros do que a música européia (dita clássica). Essa música aparece constantemente na forma de exercícios com questões<sup>24</sup>, isto é, aqui a música é uma fonte para estudo em sala. Mas em alguns momentos ela aparece no desenvolver das coleções na forma de informes sobre um período, sendo vista como um objeto.

Segundo Circe Bittencourt, o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode

identificar o gosto, a estética da nova geração. Segundo ela, o uso da música gera algumas questões. Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema, para ela, é transformá-la em objeto de investigação. Para isso, como já abordado acima, os livros didáticos, apesar de os autores ainda poderem ampliar ainda mais esse campo da música na temática do ensino de História, já se apresentam com propostas bem satisfatórias em relação a abordagem musical (o ouvir) e o pensar historicamente.

## CONSIDERAÇÕES

Tendo trabalhado cerca de 15 coleções das 19 aprovadas no PNLD 2008, pude notar que, com certeza, nas próximas edições, a abordagem da música nos livros serão cada vez mais voltadas ao pensar historicamente. É bem verdade que, ainda prevalece o antigo tratamento das canções: a análise das letras. Isso, devido a provável carência de orientação que esses professores tem da educação musical e da relação da música com a história. Mas pelo que já analisei, vejo que esse quadro tende a desaparecer se forem mantidas as medidas políticas estabelecidas pelo governo de propor educação musical obrigatória para o ensino público e particular.

Todas as escolas públicas e particulares do Brasil terão de acrescentar, no prazo de três anos, mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União no dia 19, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música é conteúdo optativo na rede de ensino, a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola pode oferecer artes visuais, música, teatro e dança. Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência. “A lei não torna obrigatório o ensino em todos os anos, e é isso que será articulado com os sistemas de ensino estaduais e municipais”, explica Helena de Freitas, coordenadora-geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente de Educação Básica no Ministério da Educação. “O objetivo não é formar músicos, mas oferecer uma formação integral para as crianças e a juventude. O ideal é articular a música com as outras dimensões da formação artística e estética.” O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. O desafio que surge com a nova lei é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em música no Brasil.<sup>25</sup>

---

## Notas

<sup>1</sup> Primeira opinião minha sobre erudito e popular na música.

<sup>2</sup> Se havia ou não música nas sociedades ditas primitivas.

<sup>3</sup> Dórico, Frígio, Lídio, Hipodórico, Hipofrígio, Hipolídio e Mixolídio. A famosa escala Pentatônica foi desenvolvida pelos orientais.

<sup>4</sup> No coro gregoriano, uma única nota musical prevalece. Mas com a polifonia, cada voz do coral passa a executar uma nota diferente.

<sup>5</sup> O período Barroco na música, assemelha-se ao das artes no sentido do excesso de ornamentação e excessos de detalhes técnicos.

<sup>6</sup> O cravo, foi o instrumento de acompanhamento mais popular entre os músicos do período Barroco. Destaque para Johann Sebastian Bach.

<sup>7</sup> Nascido em 1900 na Áustria, naturalizou-se brasileiro em 1944. Formou-se em Viena em ciências exatas e paralelamente estudou filosofia, história, sociologia e música. Tornou-se crítico e ensaísta da literatura brasileira e universal. Também foi escritor e publicou várias obras entre 1942 e 1966: *A Cinza do Purgatório*, *Origens e Fins*, *Pequena Bibliografia Crítica da Literatura Brasileira*, *Uma Nova História da Música*, *Literatura Alemã*, *A Batalha da América Latina*, entre outras. Faleceu no Rio de Janeiro em 1978.

<sup>8</sup> Perfeito aqui, não significa complexidade técnica musical. Diferente do período Barroco, o Classicismo caracteriza-se pela simplicidade da forma musical.

<sup>9</sup> As peças musicais produzidas nesse período, são conhecidas como “músicas clássicas”. Erroneamente esse termo é frequentemente utilizado para abarcar toda a música dita “erudita”.

<sup>10</sup> Essas inovações e principalmente aperfeiçoamentos estão nas: sinfonias, sonatas, peças para piano solo, etc. e a ideia de música como arte.

<sup>11</sup> Canto operístico, baseado nos clássicos italianos.

<sup>12</sup> Rococó é a degeneração do estilo Barroco na Música e nas Artes. A música antes requintada e detalhada tecnicamente, passa a se tornar simples e sem “brilho” se comparada as anteriores. É o período intermediário entre o Barroco e o Classicismo.

<sup>13</sup> Destaque para a América.

<sup>14</sup> NAPOLITANO, 2005, p.24-25.

<sup>15</sup> É uma conclusão minha do trabalho do Napolitano, referente a bibliografia que utilizei.

<sup>16</sup> Também NAPOLITANO apud TREECE, 2000, p.128.

<sup>17</sup> Articulista da *Folha de São Paulo*.

<sup>18</sup> Acrescento a Internet e as novas mídias, como os Celulares, MP3, MP4 Players e outros.

<sup>19</sup> SAYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>20</sup> SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Educação musical para 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 2000.

<sup>21</sup> BEYER, Esther (org.). **Ideias para a educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 13 jun. 2009.

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html#pnld](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#pnld)>. Acesso em: 13 jun. 2009.

<sup>24</sup> Como já dito, essas músicas são frequentemente voltadas para estudar o período das ditaduras militares.

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 13 jun. 2009.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda., 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 378-383.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História / Ministério da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CARPEAUX, Otto Maria. **Uma nova história da música**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

---

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música**: história cultural da música popular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NESTROVSKI, Arthur. **Notas musicais**: do barroco ao jazz. São Paulo: Publifolha, 2000.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 254-260.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

## **Representações e práticas pedagógicas de professores de história recém formados: um estudo de caso dos egressos da UERN**

André Victor Cavalcanti Seal da cunha (UERN)<sup>1</sup>

Ítala raiane Trajano Alves (UERN)<sup>2</sup>

Francisco Ramon de matos Maciel (UERN)<sup>3</sup>

### **Resumo**

Esse projeto articula dois campos de pesquisa. Primeiramente, assume-se o ensino de História como seu objeto de estudo, constituindo-se a temática de formação de professores no segundo campo de pesquisa à ser mobilizado. O recorte investigativo da pesquisa se dá sobre as representações e práticas pedagógicas dos professores recém formados em História. Buscamos compreender a construção dos saberes docentes e históricos escolares engendrados nos processos de profissionalização desses sujeitos, enfocando-se as contribuições da formação inicial. Estamos elegendo como sujeitos da investigação dez (10) professores graduados pelo curso de licenciatura plena em História da UERN/ Campos Mossoró nos últimos dois anos (2007.2/ 2008.2) e que estejam no exercício da docência da disciplina, atuando nos anos finais do ensino fundamental (do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) e/ou no ensino médio. Em nossa pesquisa a opção será pela utilização da *entrevista* e da *observação* como procedimentos de coletas de dados. Teremos dois momentos de entrevistas com os sujeitos. Uma entrevista inicial para identificar as representações dos professores sobre as contribuições formativas da graduação para o enfrentamento dos desafios vivenciados na fase inicial da sua profissionalização, bem como analisar as ressignificações das concepções sobre educação, História e ensino de História engendradas no exercício profissional dos sujeitos. E um segundo momento de entrevistas não estruturadas, articuladas as observações, visando colher dados da meta-cognição dos docentes acerca das experiências de referência adotadas para a implementação dos procedimentos vividos em sua prática pedagógica. Na investigação optamos pela observação na modalidade “participante-como-observador”, na qual nossa atuação se limitará ao registro das informações em diário de campo. Desta forma, acreditamos poder contribuir com o preenchimento de lacunas nos campos de pesquisa em que a investigação se articula, produzindo inteligibilidade acerca das possibilidades formativas do curso de História da UERN, bem como sobre as práticas pedagógicas implementadas no ensino de história a partir desta.

**Palavras-Chave:** Ensino de História, Prática Pedagógica, Formação de Professores.

### **Abstract**

This project combines two fields of research. First, it is assumed the teaching of history as its subject, becoming the subject of teacher training in the second search field to be mobilized. The clipping investigative research takes place on the representations and pedagogical practices of teachers, graduates in history. We seek to understand the construction of knowledge teachers and school engendered in the process of professionalization of these subjects, focusing on the contributions of initial training. We are chosen as research subjects ten (10) graduate teachers by the full degree course in History of UERN / Campos Mossoró the last two years (2007.2 / 2008.2) and are in the teaching profession of discipline, playing in the final years of elementary school (the 6th to the 9th year) and / or high school. In our research, the option is the use of interview and observation procedures and data collection. We will have two moments of interviews with the subjects. An initial interview to identify the teachers' representations about the contributions of graduate training to face the challenges experienced in the initial phase of professionalization, as well as examine the significations of views on education, history and history teaching engendered in the practice of the subjects. And a second time for unstructured interviews, observations articulated in order to collect data from the meta-cognition of teachers about the experiences of reference adopted for the implementation of procedures experienced in their teaching. In research we opted for observation in a "participant-as-observer" in which our performance will be limited to

---

<sup>1</sup> Professor de Metodologia do Ensino de História da UERN.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de História da UERN.

<sup>3</sup> Aluno do Curso de História da UERN.

recording information in a field diary. Thus, we believe we can contribute to filling gaps in research fields where research is structured, producing intelligibility about the possibilities, the course of history UERN and on teaching practices implemented in the teaching of history from this.

**Key-words:** History teaching, Pedagogical Practice, Teacher Education.

## INTRODUÇÃO

Esse projeto articula dois campos de pesquisa da área educacional. Primeiramente, assume-se o ensino de História como seu objeto de estudo. Este vem sendo marcado por investigações multirreferenciadas, não apenas ancoradas na pesquisa histórica, mas que trazem uma diversidade grande de matrizes (teoria da história, história do ensino de História, didática geral e específica, ciências sociais e psicologia cognitiva, são algumas delas). Esta multi-referencialidade epistemológica é engendrada pela complexidade dos fenômenos em estudo e de forma alguma constituem uma dispersão ou fragmentação teórico-metodológica. O ensino de História, enquanto um objeto de pesquisa, não está em “migalhas”. No Brasil, consolidou-se na academia desde a década de 1980, contando com atores que se fazem presentes na cena desde esse período, cuja produção é sistemática e nada intermitente. A partir também dos anos oitenta, entra no cenário educacional uma efervescência acerca da temática de formação de professores em nosso país, constituindo-se aqui no segundo campo de pesquisa à ser articulado. Sua consolidação enquanto objeto de investigações acadêmicas ocorreu de forma semelhante já nos anos finais dos anos citados (Nascimento, 2008). Na atualidade as pesquisas sobre a formação docente representam um dos campos de maior visibilidade na área do conhecimento que é a Educação. Diversos autores indicam o quanto esses processos formativos vem sendo considerados nas políticas públicas, sendo apontados como um dos vetores para a modernização ou mudança qualitativa do sistema educativo (Maroy, 2008); como dispositivo para a mudança qualitativa da educação escolar (Freitas, 2007); como pedra angular do sistema de reforma do projeto educativo (Garcia, 1992).

Esse movimento de busca de renovação da formação dos profissionais da educação vem caminhando no sentido de consolidação da profissionalização da docência. Essa profissionalização toma como pressuposto a contraposição da representação na qual o domínio dos conhecimentos das disciplinas de referência já seria o suficiente para a realização da atividade do professor, negando-se assim os saberes específicos dos docentes. É neste ponto que Nóvoa (2008, p.227-228) aponta o paradoxo que envolve o ofício de mestre

“Semi-ignorantes’, os professores são considerados como pedra fundamental da nova ‘sociedade do conhecimento’. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao status de coisa simples e natural”.

Assumimos como nossa a posição do autor quando este afirma que esta representação da docência como uma coisa simples e natural leva a uma perda de prestígio da profissão. Buscando superá-la, surge desde o fim do século passado um movimento de âmbito internacional de reconfiguração da identidade profissional docente, organizada a partir do conceito de reflexão individual e coletiva. Teve como ponto de partida o reconhecimento da complexidade da atividade docente, portanto da formação do professor.

A docência é considerada um ofício extremamente complexo pelas múltiplas facetas que o professor tem que dar conta no seu cotidiano, marcado pelo agir na urgência de decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001). Sua função estaria inexoravelmente “maculada” pela natureza colaborativa da atividade docente. Por isso o professor não dar aulas simplesmente e sim faz aulas, porque ela é construída nos encontros com o grupo. Traz assim uma dimensão afetivo-relacional, pois o profissional precisa gerenciar um espaço carregado de conotação emocional e relações de poder muitas vezes ácidas entre os componente. É caracterizada também por sua natureza contextual, porque o docente lida com situações singulares na prática pedagógica, não comportando soluções pré-estabelecidas ou pré-fabricadas no seu fazer. Na atualidade somou-se a estas, a necessidade de se desenvolver relações pedagógicas não só com os alunos, mas também com as comunidades locais (Nóvoa, 2008; Freitas, 2007).

A constatação dessas características engendra a assunção de um paradigma de formação de professores que às levem em consideração, para assim liberar o professor da perplexidade vivenciada nos anos iniciais de sua profissionalização e da clausura cognitiva e social em que passa a viver em sua sala de aula, no seu exercício profissional. Vale salientar que estamos nos apropriando do conceito de paradigma de formação de professores como proposto por Kenneth Zeichner (Apud Garcia, 1992, p. 54) enquanto “matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores”.

Neste sentido, Christian Maroy (2008, p.71) percebe três modelos paradigmáticos em disputa na formação docente. O primeiro deles é o do “mestre-instruído”, caracterizado pelo domínio dos saberes das disciplinas de referência. No Brasil esta concepção norteou a implementação das graduações em licenciatura desde o início do século XX. Denominado de “três mais um”, pela sua organização esquemática e bi-polar, segmentada entre os três anos

dedicados ao estudo das disciplinas ditas de “conteúdo” e um ano, como apêndice, para a aprendizagem de saberes do campo educacional. Como pode ser observado, a literatura acadêmica da área estabeleceu um consenso acerca das fragilidades deste modelo formativo. Nas produções com enfoque na formação de professores podem ser encontradas investigações fartamente documentadas que desde a década de 1980 criticam a representação dominante no paradigma do mestre-instruído de que a docência seria uma atividade simples e natural, aprendida pelo exercício, bastando apenas o domínio de conteúdos das ciências de referência, no nosso caso das da História, para sua excussão. Para lembrar algumas questões apontadas como implicações dessa compressão, poderíamos citar o “choque de realidade” por que passa o docente recém-formado ao adentrar seu campo profissional (Garcia, 1992, p. 66) e a repercussão incipiente sobre as representações dos 'alunos-mestres', não possibilitando a ressignificação das concepções sobre a educação e sobre o ensino criadas quando estes eram alunos na educação básica (Tardif apud Manzano, 2008).

Outro paradigma em litígio no campo da formação docente para Maroy é o do professor como “técnico” (Ibidem, p.71). Baseado-se em uma racionalidade instrumental e instrumentalizante para estruturar a educação escolar, concebe os docentes enquanto executores de um repertório de técnicas pedagógicas derivadas de estudos científicos. Cabe a estes aplicar conhecimentos elaborados por especialistas em esferas consideradas produtoras de conhecimento, tais como universidades e agências governamentais. Observamos que neste modelo há um recrudescimento das relações de poder em um sentido vertical e hierárquico. No caso brasileiro, uma apropriação desses pressupostos estruturadores deu-se no período da ditadura civil-militar, estabelecida no país a partir de 1964. Foi neste momento que consolidou-se a chamada proletarização docente, a massificação da educação pública – completada com a expansão quantitativa na década de 1990 – e a instauração da figura do professor-operário, formado em cursos de licenciaturas curtas, muitas vezes de qualidade duvidosa.

O terceiro paradigma apresentado pelo autor foi o do “Prático-reflexivo”. Autores nacionais e internacionais vem apontando (Andrade, 2008; Manzano, 2008; Maroy, 2008; Nóvoa, 2008) sua consolidação nas duas últimas décadas enquanto a referência para a construção de uma nova identidade e profissionalidade docente. Nele o conceito de reflexão representa o eixo fundamental da formação, visando a construção de uma epistemologia da prática, centrada numa análise da própria prática dos docentes. Desta forma, a reflexão é apontada como objeto e objetivo dos processos formativos. A Formação de professores é concebida como um contínuo, no qual a formação inicial é compreendida como a primeira

etapa de um longo e permanente processo de desenvolvimento profissional. (Freitas, 2007; Garcia, 1992). Assim no paradigma reflexivo o professor é encorajado a vivenciar um processo de metacognição auto-consciente, cujos objetos de sua análise são os fenômenos e problemáticas vivenciadas por ele e pela coletividade a que sua atuação profissional se encontra vinculada. Para Maroy (ibidem) o modelo do prático-reflexivo possui três dimensões centrais: a dimensão meta-cognitiva, explicitada na capacidade de reflexão via análise de sua própria prática, questionando “o que faz e porquê faz”; a de especialização em aprendizagem, em que o professor centra seu trabalho pedagógico no processo de aprendizagem dos alunos e a dimensão interativa e coletiva do ofício docente, pois o professor é convidado a trabalhar em equipe e se fixar no seu estabelecimento, ressaltando-se o aspecto coletivo, descentrando o professor de seu isolamento e implicando na necessidade do docente possuir conhecimentos acerca da organização escolar, bem como da vivência no estabelecimento de ensino.

Não obstante, e essa é uma questão que precisamos ressaltar, a visibilidade concedida ao paradigma reflexivo também vem dando margem a apropriações de superfície, marcadas por discursos fáceis, mas envaziados de significação, transformados em chavões do senso comum pedagógico. Neste sentido, Nóvoa faz uma importante crítica a essa reflexividade banalizada. Trazendo a baila a noção de colegialidade docente, compreendida como organização de espaços de aprendizagens entre pares, para trocas e partilhas, caracterizando um trabalho coletivo para além de uma simples colaboração, argumenta que para a viabilização da retórica do docente como pesquisador necessita-se da consolidação de uma cultura escolar que compreenda o trabalho educacional como reflexão eminentemente desenvolvida em equipe, em coletividade. Salienta ainda que para tanto precisa-se de “tempo e condições muitas vezes ausentes da escola” (Nóvoa, 2008, p.232).

Após a apresentação dos debates que nos levaram a compreender a formação docente enquanto um processo de desenvolvimento profissional permanente, estamos suficientemente instrumentalizados para o anúncio de nosso objeto de pesquisa. Como nos referimos anteriormente, os docentes recém formados muitas vezes passam por uma “choque de realidade” no início de sua profissionalização. Neste processo a contribuição da formação inicial vem sendo apontada como pouco significativa, pois pusui em muitos casos uma repercussão incipiente sobre as representações dos professores acerca da educação e do ensino. Este é o ponte chave de nossas inquietações. O recorte investigativo da pesquisa se dá sobre as representações e práticas pedagógicas dos professores recém formados em História. Buscamos compreender a construção dos saberes docentes e históricos escolares engendrados nos processos de profissionalização desses sujeitos, enfocando-se as

contribuições da formação inicial. Temos assim sistematizada a pergunta que materializa nosso objeto: quais as repercussões da formação inicial nas representações e práticas pedagógicas de docentes recém formados em História?

Desta forma, acreditamos poder contribuir com o preenchimento de lacunas nos campos de pesquisa em que a investigação se articula, produzindo inteligibilidade acerca das possibilidades formativas do curso de História da UERN, bem como sobre as práticas pedagógicas implementadas no ensino de história a partir desta.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para a investigação teremos como objetivo geral, analisar as repercussões da formação inicial em História nas representações e práticas pedagógicas de docentes recém formados. Enquanto objetivos específicos a pesquisa contará com três possibilidades. Primeiramente, identificar as representações dos professores sobre as contribuições formativas da graduação para o enfrentamento dos desafios vivenciados na fase inicial da sua profissionalização. Em segundo lugar, buscaremos analisar as ressignificações das concepções sobre educação, História e ensino de História engendradas no exercício profissional dos sujeitos. Para finalizarmos teremos a identificação das experiências de referência adotadas pelos docentes para a implementação dos procedimentos de sua prática pedagógica, como terceiro objetivo específico.

Na área das Ciências Sociais, a produção do conhecimento científico está marcada hoje por uma multiplicidade de abordagens, com a considerável ampliação de objetos de estudo. Acreditamos que a temática proposta neste projeto requer a opção por uma abordagem qualitativa, pois o objeto situa-se no campo profundo das relações sociais, cujo olhar investigativo está voltado para a prática pedagógica, portanto, trabalhando com “a vivência, com a experiência, com a cotidianidade” (Minayo, 2002, 24) dos sujeitos investigados.

Não obstante, esta opção pela abordagem qualitativa, por ser considerada mais adequada aos nossos interesses de pesquisa, não significa adesão à perspectiva da dicotomia epistemológica entre investigações quantitativas e qualitativas. Concebemos este um “falso conflito”, originado a partir de análises limitadas ao nível metodológico. Em nosso entendimento existem “tensões epistemológicas”, mas não antagonismos, ou dualismos, entre as duas abordagens (Gamboa, 2001, 85; Triviños, 1995, 117-118; Minayo, 2002, 28).

Consideramos os sujeitos de uma pesquisa social realmente como “sujeitos”,

portadores de existência e dignidade humanas, que estabelecem com o investigador uma relação não de Eu-Coisa, mas de Eu-Tu (Santos, 2000, 13). Estamos elegendo como sujeitos da investigação dez (10) professores graduados pelo curso de licenciatura plena em História da UERN/ Campos Mossoró nos últimos dois anos (2007.2/ 2008.2) e que estejam no exercício da docência da disciplina, atuando nos anos finais do ensino fundamental (do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) e/ou no ensino médio.

Em nossa pesquisa a opção será pela utilização da *entrevista* e da *observação* como procedimentos de coletas de dados. Visando garantir registros mais fidedignos, as entrevistas serão gravadas em vídeo, com a transcrição integral das informações. Teremos, desta forma, dois momentos de entrevistas com os sujeitos. Uma entrevista inicial para identificar as representações dos professores sobre as contribuições formativas da graduação para o enfrentamento dos desafios vivenciados na fase inicial da sua profissionalização, bem como analisar as ressignificações das concepções sobre educação, História e ensino de História engendradas no exercício profissional dos sujeitos. E um segundo momento de entrevistas não estruturadas, articuladas as observações, visando colher dados da meta-cognição dos docentes acerca das experiências de referência adotadas para a implementação dos procedimentos vividos em sua prática pedagógica.

Na investigação optamos pela observação na modalidade “participante-como-observador”. Desta forma, nossa atuação se limitará ao registro das informações em diário de campo, nos inserindo nas escolas na condição de observador. Com sua adoção, acreditamos caminhar no sentido de preencher algumas lacunas das pesquisas sobre o ensino de História, pois são escassas as que trazem dados empíricos sobre a prática pedagógica. Vale salientar que teremos como tempo de coleta um montante de dez horas-aula por sujeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esperamos com essa investigação produzir maior inteligibilidade acerca dos processos didáticos e pedagógicos vivenciados pelos docentes de História recém formados. A partir da compreensão construída, teremos elementos que poderão fundamentar uma ação formativa a ser vivenciada nos cursos de graduação em História da UERN. Outra possível contribuição será a nossa instrumentalização para a re-elaboração de cursos de especialização a ser ofertado ao universo dos sujeitos da pesquisa. A partir dos dados colhidos e das análises realizadas na investigação pretendemos contribuir com o aperfeiçoamento da pós-graduação

lato sensu em História, visando atender as demandas específicas do público alvo em questão. Desta forma, pretendemos oferecer um curso de especialização na área de História para 30 professores, no qual teremos como norte estruturador as categorias centrais deste projeto, tais como: o ensino de História, a prática pedagógica, a formação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Roberta. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3165—Res.pdf> >. Acesso em: 01 maio 2009.
- FREITAS, Alexandre. Os Desafios da Formação de Professores no Século XXI: competências e solidariedade. In: Ferreira, Andrea Tereza Brito et al (orgs.) **Formação Continuada de Professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, António (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MANZANO, Cinthia. **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4593—Res.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2009.
- MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. Os Formadores de Professores e a Construção do Hábitos Profissional. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3096—Int.pdf> >. Acesso em: 01 maio 2009.
- NÓVOA, António. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

## **A abolição da escravatura em Mossoró-RN: um diálogo entre a memória e a historiografia**

Bruno Balbino Aires da Costa\* (UFRN)

### **Resumo**

A Abolição da escravatura em Mossoró ocorrida no dia 30 de setembro de 1883 se constitui como um dos principais acontecimentos históricos da cidade. Nesse sentido, o referido fato histórico imprime um imaginário de que Mossoró foi uma ousada cidade, visto ter sido a primeira no Rio Grande do Norte a decretar oficialmente a libertação de seus escravos cinco anos antes do decreto imperial vigorar. A partir da década de quarenta até os anos oitenta várias obras de cunho historiográfico e memorialístico surgiram enfatizando o caráter heróico e progressista do feito mossoroense. Entretanto, nos anos noventa uma nova historiografia aparece questionando o caráter pioneiro e enaltecido do evento abolicionista. Desse modo, a comunicação visa discutir a produção historiográfica sobre a abolição em Mossoró analisando os discursos construídos sobre o referido fato histórico, tanto pela memória como pela historiografia.

**Palavras-chave:** Abolição da escravatura, Historiografia, Memória.

### **Abstract**

The abolition of slavery in Mossoró occurred Thirty September 1883 becomes a major history event of the city. In this sense, the historical fact that print imagery that Mossoró was a bold city, since this was the first in Rio Grande do Norte to declare officially the release of their slaves five years before the imperial decree in force. From the forties to the eighties several works of historiography and stamp memory emerged emphasizing the heroic character and progressive Mossoroense done. However, in the nineties a new historiography appears questioning the pioneer and uplifting event abolitionist. Thus, the communication is to discuss the historical production on the abolition in Mossoró analyzing the speeches built on that historical fact both the memory and the historiography.

**Keywords:** Abolition of Slavery, Historiography, Memory.

Esse artigo visa discutir a produção historiográfica sobre a abolição em Mossoró analisando os discursos construídos sobre o referido fato histórico percebendo o lugar social dos historiadores, ou seja, de onde falam e por que falam, a relação com o corpo social, uma vez que “ toda pesquisa historiográfica se articula a um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural” (CERTEAU, 2002: p. 65-66) e as relações de poder que possibilitaram o surgimento dessa escrita. Nesse sentido, analisaremos dois autores e suas respectivas obras, a saber, Raimundo Nonato e Emanuel Pereira Braz. O primeiro se caracteriza por ser memorialista e o segundo historiador de formação acadêmica.

A presente discussão nos interessa devido à contribuição que julgamos dar a compreensão em torno da produção historiográfica sobre a abolição da escravidão em Mossoró-RN. Este tema nos atraiu desde o momento em que nos deparamos com um imaginário presente na comunidade local que transforma Mossoró, na Terra da Liberdade. Esta mentalidade encontra-se nos discursos políticos, nos discursos dos memorialistas, na literatura, e, na produção historiográfica local. Esses discursos orientam urbanisticamente, culturalmente e politicamente toda a cidade para um local onde a liberdade é uma de suas principais características e que formam a identidade da própria cidade.

Esta identidade da cidade se encontra alicerçado nas comemorações do dia 30 de Setembro<sup>1</sup>, na literatura, nas escolas, no feriado, na paisagem urbana através da nomenclatura dos bairros como: Abolição 1, 2, 3 e 4, Redenção, 30 de setembro (hoje Vingt Rosado), Liberdade 1 e 2, nos estabelecimentos comerciais como: shopping Liberdade, na rádio local denominada de Libertadora, na estátua da Liberdade entre outras marcas que encontramos não só no atual cenário urbano, mas também no campo das idéias, ou seja, nas produções historiográficas em torno do referido fato histórico abolicionista que permitiram criar e ao mesmo tempo preservar na memória social dos mossoroenses nomes relacionados a abolição da escravatura e a identidade da cidade.

Além dos mecanismos criados pelo poder público nas esferas urbanísticas, nas festas cívicas, no feriado, percebemos uma vasta produção historiográfica sobre os eventos históricos da cidade de Mossoró. “A Historiografia e a memória escrita passaram a se confundir como mitos, que se tornaram substratos para construções de monumentos e batismos de ruas, avenidas, povoados, auditórios” (NETO; 1997, p. 150) ganhando na cidade “outras formas de linguagem: a dos monumentos e a das festas cívicas, projeções imagéticas e ritualísticas de uma determinada maneira de concepção da história\memória.”(Ibid, p. 72)

O marco da produção historiográfica e memorialista sobre a cidade advêm com a criação da Coleção Mossoroense em 1949. O período que marca o final da década de quarenta e os primeiros anos da década de cinquenta do século XX em Mossoró é caracterizado pela importância que o poder político dá à cultura e a História Local. Nesse sentido, a prefeitura de Mossoró, através do Prefeito Dix-sept Rosado (1948-1950) cria o Museu Municipal e o Boletim Bibliográfico reunindo pesquisas, contribuições de escritores

locais e, sobretudo, a divulgação de documentos de arquivos, atas da Câmara Municipal de Mossoró, contribuições sobre genealogias regionais, etnografia e o folclore. Para representar esse resgate cultural e histórico da cidade de Mossoró, o prefeito Dix-sept, convoca o seu irmão Vingt-un Rosado, para dimensionar a questão cultural e histórica. Vingt-Un cria em 1949 a Coleção Mossoroense que através de suas publicações “uma historiografia aparece exaltando os heróis do passado, os pioneiros e construtores da cidade” (FELIPE; 2004, p. 91), bem como os feitos memoráveis de Mossoró. Nesse sentido, a Coleção Mossoroense não só valorizou os ‘principais’ eventos históricos de Mossoró, mas a partir deles construiu a identidade da própria cidade. Mossoró passa a ser nomeada como cidade do pioneirismo e da liberdade.

### **A HISTORIOGRAFIA E A MEMÓRIA COMO RITOS DE RECORDAÇÃO**

Todo o debate em torno desse artigo paira na relação entre a escrita da história e a memória. Embora ambas sejam antagônicas no nível conceitual, uma vez que a memória “é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente” (NORRA, 1993, p. 9) e que “sacraliza as recordações” (Catroga; 2001, p. 39) enquanto que a historiografia se constitui como uma “uma reflexão sobre a produção e a escrita da História” (SILVA, 2006, p. 189) e como “operação intelectual crítica, que desmistifica e laiciza as interpretações de modo a convencerem que a sua re- apresentação do passado é verdadeira”, (POMIAM apud Catroga, idem) podemos fazer uma aproximação entre essas duas noções. Ambas se constituem como “representações do passado fazendo o trabalho do luto e pagando as dívidas do presente em relação ao que já não é.” (Ricoeur apud Catroga, p. 44) A Historiografia se encontra com a memória no sentido de funcionar como “fonte produtora (e legitimadora) de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade cientificista a novos mitos” (Ibid, p. 50). Tal asserção nos permite enxergar que assim como a memória, a historiografia produzida sobre a Abolição em Mossoró reinventa novos mitos e maneiras de representar o passado. Tanto Raimundo Nonato como Emanuel Braz, mesmo partindo de perspectivas diferentes, constroem nas suas narrativas novos meios de perceber o passado seja exaltando ou tentando desmistificar o morto. Ambos tecem modos de recordar tomando ritos diferentes de apresentar a narrativa; a memória ritualiza através de um jogo construído através da memória coletiva e a historiografia realiza um trabalho de

sepultamento exorcizando a morte introduzindo-a no discurso. (CERTEAU, 2007, p. 107)

## **A ABOLIÇÃO COMO APOTEOSE**

O primeiro título que analisamos é produzido em 1983, o ano da homenagem ao centenário da abolição da escravidão em Mossoró. Seu autor, Raimundo Nonato, é um grande produtor de livros sobre a História de Mossoró como: *Lampião em Mossoró* (1955), *Terra e Gente de Mossoró* (1967), *Escola Normal de Mossoró* (1973) dentre outros. A obra *História Social da Abolição em Mossoró* (1983) aponta os primórdios da história mossoroense até as mudanças urbanísticas que acontecem na cidade no centenário da Abolição. A abordagem sobre a temática é caracterizada pelo uso intensivo de palavras como: batalha, epopéia, glória, humanismo, liberdade. A cidade de Mossoró é tratada como heróica, onde “a humanidade respirava livre, como se despertasse de um pesadelo secular!” (NONATO, 1983, p. 113). Em todo o livro, a idéia de liberdade é trabalhada como se os libertadores mossoroenses fossem predestinados a terem uma atitude progressista diante da desumanidade que fomentava um conflito com os senhores de escravos da nação, transformando assim, em uma verdadeira batalha pela humanidade.

Naquela data alvissareira, desencadeava-se a luta dos libertadores contra a reação esboçada pelos senhores de escravos, que nos vários pontos da Nação tentavam provocar desordens e perturbar a segurança pública, [...] para manter um estado servil de exploração de pessoas escravizadas pela força do dinheiro de uma gente desumana que tratava aqueles infelizes como bestas, simplesmente como animais irracionais. (Idem)

Além disso, há uma idéia de “solidariedade” por parte da elite rural mossoroense, da Maçonaria, dos comerciantes e dos dirigentes da sociedade Libertadora Mossoroense, onde todos se encontravam unidos para a extinção da escravatura (Ibid p. 129). A data do dia 30 de setembro é tratada pelo autor como justificadora do orgulho mossoroense inspirado na liberdade dos seus ancestrais. É importante ressaltar que o ano do lançamento do livro está inserido no contexto da comemoração do centenário da abolição em Mossoró (1983), um período que ressalta a saga dos heróis abolicionistas através da construção de obras públicas como a do Pantheon dos Abolicionistas<sup>2</sup> e da realização de grandes festejos e comemorações por se tratar de uma marca importante para a história de Mossoró. Raimundo Nonato (1983, p. 145-146) descreve assim esse momento:

A razão das festas, que a cidade de Mossoró promove todo o ano por determinação do seu Governo, de instituições e do seu povo, este ano com renovado brilhantismo, na data do centenário da Abolição dos Escravos em Mossoró, ocorrido a 30 de setembro de 1883.

O autor destaca ainda a importância desses festejos em Mossoró comparando o dia da libertação dos escravos com os elementos mitológicos buscados na Grécia Antiga como os deuses do Olimpo.

O que se passou em Mossoró, naquele dia e ano, foi um verdadeiro festival dos deuses do Olimpo, que pelos seus representantes tinham tomado conta da cidade, já então transformada no mais belo espetáculo cívico capaz de ser iluminada pelo arco-íris da liberdade, que era uma entidade nova que surgia nos céus de Mossoró. (Idem)

Raimundo Nonato narra à abolição da escravatura mossoroense como um ato heróico, humano, solidário. Em seu livro *O Movimento Abolicionista de Mossoró e sua repercussão Internacional* lançado em homenagem ao 10º aniversário da ESAM através da conferência na II noite de cultura em 1976, o referido autor faz um levantamento da História da abolição no Brasil buscando aspectos econômicos no início da colônia através da trajetória da transição da servidão indígena até a escravidão africana culminando nas leis que iniciaram o processo rumo à abolição que são: a lei do fim do tráfico, a lei Rio Branco, *Ventre-livre*, Lei do sexagenário e por fim a Lei áurea. Para ele Mossoró estava predestinada a vivenciar a abolição da escravatura por ser uma cidade de tradição abolicionista como declara o texto abaixo: (Ibid, p. 121)

## **E POR QUE MOSSORÓ?**

A História, a grande mestra da vida, encarregaria-se de responder à interrogação:

Porque a cidade possuía uma tradição e uma mentalidade abolicionista. Porque dominava um círculo de autonomia econômica, estruturada numa poderosa ação de intercâmbio, que circulava através de seu comércio, o mais importante da região. Curioso é acentuar-se que, neste setor, militavam figuras de estanceiros ilustres – homens de idéias novas, egressos do Velho Mundo – todos perfeitamente integrados nos problemas da sua vida social, política e econômica. (Ibid, p. 121)

É interessante destacar a concepção de história do autor que fundamenta sua análise tomando a história como mestra da vida indicação presente desde os romanos como o

‘historiador’ Cícero. A História para Raimundo Nonato deveria sempre trazer uma lição, uma continuidade na tradição, ensinando e cristalizando o passado.

As idéias abolicionistas para o autor perpassavam por toda a cidade, inclusive no pensamento do povo, “o fato consagrador da vitória da campanha abolicionista, tomaria proporções de um movimento incontável, nascido da própria consciência do povo, e que logo se estenderia até a cidade de Mossoró.” (Ibid, p. 20) É preciso destacar que o autor ao se referir “do povo” expressa uma homogeneidade em que todos os mossoroenses tiveram alguma participação do evento da abolição. Contudo, é preciso perceber que o processo de abolição do cativo em Mossoró esteve expresso em setores restritos da sociedade mossoroense como os intelectuais influenciados pelas idéias abolicionistas vindas do Ceará que chegavam até em Mossoró por meio da Maçonaria “24 de junho”. Sendo assim, a tentativa do autor em promover o ‘povo’ como participante do evento abolicionista revela seu interesse em trabalhar o fato histórico mossoroense como se fosse um feito que envolvesse toda a cidade de Mossoró. Outros segmentos da sociedade mossoroense também foram responsáveis por essa mentalidade ‘libertadora’ como os intelectuais, a maçonaria, a escola, o jornal. (Ibid, p. 21)

E acima de tudo isso, porque Mossoró havia aquilo que se chamava de agentes de opinião pública que agitavam o movimento, a exemplo do jornal, das associações de pensamento, da maçonaria, da escola, das bibliotecas, instituições que sedimentavam as idéias da abolição, irradiadas de um núcleo polarizador dos homens de cultura, bacharéis, jornalistas e poetas, todos portadores de alta formação humanística, cuja história está registrada no livro de ouro das memórias da cidade. trabalha sobre o fato no Ceará citando apenas Acarape e depois cita Mossoró como sendo a segunda cidade do Brasil no sentido de um outra província a libertar os escravos. Por fim, o autor aponta as repercussões do ato abolicionista de Mossoró no Ceará e também no internacional.

Para Raimundo Nonato o conagraamento das idéias abolicionistas fez de Mossoró “a SEGUNDA CIDADE DO BRASIL a fazer a libertação total dos seus escravos, fato verificado com cinco anos da antecipação da assinatura da Lei Áurea, a 13 de maio de 1888.” (Idem) Contudo, o autor lamenta que a importância da abolição da escravidão em Mossoró não foi encarada com uma certa representatividade diante do Imperador D. Pedro II se comparado ao tratamento destinado a cidade de Acarape<sup>3</sup> no Ceará. (Ibid, p. 22)

Assim, enquanto cita-se, no Ceará, o telegrama do velho Imperador, felicitando a Sociedade Libertadora pelo seu sucesso alcançado no ATO do Acarape, em Mossoró, pelo feito de 30 de setembro, a manifestação de D. Pedro II fez-se ouvir, apenas numa mensagem de escassa sensibilidade e apagado afeto humano, transmitida pelo Conselheiro Lafayette, no resumo de 3 palavras do mais seco e rígido protocolo: - “Sua magestade agradece”. (Ibid, p. 22)

Segundo o autor a falta de interesse e de representação do evento por parte do Imperador se deu pelos dizeres que o abolicionista Almino Afonso, encarregado de mandar o telegrama avisando a Majestade, enviou ao ministro Lafayette: “Mossoró fez a Abolição dos escravos mesmo contra a vontade de vossa Magestade.”(Idem). Enquanto que a cidade cearense de Acarape foi lembrada com orgulho passando a constituir o capítulo da História da Província, do Estado, e também dos assuntos dos registros da imprensa, como nota alta no calendário das Comemorações cívicas do Ceará no Rio Grande do Norte o 30 de setembro não teve o mesmo brilho, uma vez que nunca foi “devidamente exaltado por outros agentes da opinião pública, pois sua maior divulgação foi alcançada, fora das fronteiras do Estado, através dos jornais de Fortaleza, do Recife e do Rio de Janeiro.” (Ibid, p. 23) Uma das questões levantadas por Raimundo Nonato é que muitos historiadores do Rio Grande Norte como: Tavares de Lyra, Rodolfo Garcia, Tobias Monteiro e Rocha Pombo não deram credibilidade ao referido fato histórico mossoroense. Somente Luís Câmara Cascudo em seu livro História do Rio Grande do Norte é que se têm as primeiras narrativas em torno do processo da abolição da escravatura em Mossoró e sua importância para a história local.

Para ‘compensar’ essa omissão que os primeiros historiadores potiguares tiveram ao se tratarem da libertação dos cativos em Mossoró, mas que “mais cedo ou mais tarde, alcançaria notoriedade” (Ibid, p. 25) é que Raimundo Nonato busca encontrar a valorização do evento abolicionista através do livro O Movimento Abolicionista de Mossoró e sua repercussão Internacional (1977), através dos noticiários dos jornais do Ceará do período da abolição e também da obra “Os últimos tempos da escravidão no Brasil” do historiador norte-americano Robert Conrad.<sup>4</sup>

E sabe-se, então, que, estudiosos do problema vindos de outras áreas mais distantes, de Estados importantes e até do estrangeiro realizaram trabalhos cuja divulgação põe em

relevo o papel da campanha dos abolicionistas de Mossoró, pelo seu significativo espírito de pioneirismo e de solidariedade. (Ibid, p.25)

É interessante destacar a necessidade que o autor tem em dar o status de grandiosidade à libertação dos escravos, buscando encontrar no estrangeiro a valorização do feito mossoroense. Nesse sentido, o grande objetivo das obras de Raimundo Nonato é buscar na História, nos jornais, nos documentos, nas atas, subsídios para o enaltecimento do processo abolicionista mossoroense.

### **A CRIAÇÃO DO FATO COMO MANIPULAÇÃO DA HISTÓRIA**

Raimundo Nonato escreve suas obras para enaltecer e valorizar através da memória os feitos de Mossoró através da libertação dos escravos antes mesmo da lei Áurea. Entretanto, a obra de Emanuel Pereira Braz intitulada *A Abolição da escravatura em Mossoró: pioneirismo ou manipulação do fato* (1999) escrita no final da década de noventa busca uma revisão sobre o evento da abolição em Mossoró.

Através de uma investigação minuciosa das primeiras atividades econômicas até o surto da economia mossoroense na segunda metade do século XIX o autor conclui que em Mossoró não se exigia uma grande concentração de escravos. Nesse sentido, o escravo caracterizava-se mais com um “agregado de terras, como um dos seus objetos de ostentação, do qual podia valer-se nos momentos de dificuldades financeiras.”(BRAZ, 1999, p.122 ) Com o fim do tráfico externo de cativos em 1850, inicia-se o tráfico interno de escravos. Para o autor a região Norte, Ceará e o Rio Grande do Norte, no caso da obra, a cidade de Mossoró, entram em um contexto nacional como um local onde o comércio de escravos era ativo e lucrativo através da comercialização dos escravos para as regiões dos cafezais. Isso fica claro na seguinte passagem

Entre o final do tráfico externo e a abolição da escravidão (1888) no Rio Grande do Norte, o escravo tornou-se muito mais valioso com bem de capital do que como trabalhador, incentivado pelo lucrativo comércio de escravos que ganhou importância no Brasil como possibilidade para garantir o crescimento da produção cafeeira.(Idem)

Mas o período de longas secas permitiu que tanto na região Norte como nas referidas províncias vários proprietários escravocratas vendessem seus escravos propiciando o desencadeamento de movimentos abolicionistas, sobretudo, no Ceará, influenciando a

criação de várias sociedades pró-abolição, inclusive em Mossoró, com a criação da Sociedade Libertadora Mossoroense. Emanuel Pereira analisa em sua obra as influências vindas desses movimentos abolicionistas do Ceará que chegaram até a elite de Mossoró desmistificando a idéia de pioneirismo, uma vez que “A Abolição da escravidão em Mossoró ocorreu em consequência do processo abolicionista que foi desencadeado a partir da vizinha província do Ceará.” (Ibid, p.61) A partir desse raciocínio o autor analisa como o fato histórico abolicionista foi (re)construído possibilitando a criação de um imaginário caracterizado pelo “pioneirismo” e pela liberdade sendo propagado através de festas, comemorações, inaugurações, sobretudo, de obras públicas em homenagem aos abolicionistas, teatros, bandeiras e hinos. “O fato de ter libertado os escravos cinco antes da Lei Áurea, possibilitou aos mossoroenses, as condições para que este gesto fosse perpetuado na história local com um legado a ser imitado, seguido pela posteridade.” (Ibid, p.123)

Emanuel Pereira Braz discute toda uma trajetória em que o poder local através de vários mecanismos - culturais e políticos - se utilizou para constituir a abolição da escravidão como o principal acontecimento da cidade. Os diversos meios de “manipular” o evento permitem, segundo o autor, criar um imaginário no município em que Mossoró se apresenta como pioneira. O autor objetiva assim “desmistificar” o pioneirismo citando elementos econômicos como a não necessidade urgente de escravos para o trabalho na região Norte e também a os mecanismos de mistificação do evento abolicionista em Mossoró.

Enquanto o objetivo da obra de Raimundo Nonato se encontra em uma visão mística, progressista e heróica do referido fato histórico, Emanuel Pereira busca historicizar o processo de abolição da escravatura em Mossoró através de uma abordagem econômica da história a partir de uma perspectiva que permite entender como a valorização do evento abolicionista foi construído, propagado e mantido na memória social da população mossoroense.

Para o historiador Emanuel Pereira Braz os escritos sobre a história de Mossoró são motivados pelos interesses dos autores em produzir uma historiografia em que a reconstituição do passado, tem o objetivo prioritário, de respaldar as ações de personagens contemporâneos. (BRAZ, 1999, p.16 ) Para esse autor toda produção historiográfica sobre a

história da cidade de Mossoró foi motivada somente por fatores de ordem política em que o poder local se utilizou dos eventos da história da cidade para se legitimarem no poder.

### Notas

<sup>1</sup> Data alusiva ao dia em que a cidade de Mossoró abolição a escravidão em 1883.

<sup>2</sup> Este monumento foi construído no período em que a prefeitura de Mossoró estava sendo administrada por Jerônimo Dix-huit Rosado Maia, e inaugurado durante as comemorações do centenário da abolição da escravidão em Mossoró no ano de 1983. Ele apresenta uma homenagem do povo aos abolicionistas. BRAZ, Emanuel Pereira. Abolição da escravatura em Mossoró: pioneirismo ou manipulação do fato. p.85

<sup>3</sup> Cidade cearense, hoje recebe o nome de Redenção, que primeiramente aboliu a escravidão no Brasil

<sup>4</sup> O livro do autor norte-americano Robert Conrad “Os últimos tempos da escravidão no Brasil” retrata a trajetória do fim da abolição no ceará referindo-se também sobre a abolição em Mossoró. p.27

### REFERÊNCIAS

BRAZ, Emanuel Pereira. **A Abolição da Escravidão em Mossoró: Pioneirismo ou Manipulação do Fato**. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1999.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

FELIPE, José Lacerda Alves. **Invenção do Lugar: Os Rosados e o país de Mossoró**. João Pessoa: Grafset, 2001

NETO, Francisco Fagundes de Paiva. **Mitologias do “país de Mossoró”**. Mossoró: Coleção Mossoroense, 1997.

NONATO, Raimundo. **História social da Abolição em Mossoró**. Mossoró: Coleção Mossoroense, 1983

\_\_\_\_\_. **O Movimento Abolicionista de Mossoró e sua repercussão Internacional**. Mossoró: Coleção Cadernos da Caatinga, 1977.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

## Viagem à Esparta: considerações sobre o cotidiano em Esparta a partir de Xenofonte.

Cleyton Tavares da Silveira Silva (UFRN)\*

### Resumo

De acordo com chamada *Nova História* francesa, o cotidiano como fonte é lugar privilegiado à pesquisa histórica, constitui-se como um referencial contrário ao que seria a grande história, a história política centrada na figura de grandes homens. A história do cotidiano seria, portanto, uma forma de dar voz aos indivíduos que através de seu dia-a-dia se constituíam com sujeitos históricos. A partir da discussão do papel do indivíduo nas sociedades Antigas pretendemos discutir, inicialmente, como se constitui o cotidiano na Lacônia Clássica a partir de considerações sobre o discurso de Xenofonte e analisar como os temas: Esparta e Xenofonte são tratados pela historiografia Brasileira contemporânea, basicamente através das revistas acadêmicas *Classica*, ligada à SBEC, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, e da *Phônix*, vinculada ao LHIA, Laboratório de História Antiga da UFRJ. Por fim optamos por Xenofonte, já que este vivera em Esparta na época Clássica, período em que a estrutura política grega está totalmente consolidada. Para assim, entendermos como de acordo com Xenofonte constituía-se a vida do indivíduo comum em Esparta quando do período Clássico.

**Palavras-chave:** Xenofonte, Esparta, Cotidiano.

### Abstract

According to French called *New History*, everyday life is a privileged place as a source for historical research, is as a reference that would be contrary to the great history, political history focuses on the character of great men. The history of everyday life would therefore be a way to give voice to individuals who through their day-to-day is constituted with historical subjects. From the discussion of the role of the individual in ancient society we want to discuss, initially, as is the daily starting at Classical Lakonia considerations on speech Xenophon and analyze how themes: Sparta Xenophon and are treated by contemporary Brazilian historiography, mainly through Classical academic journals, related to the SBEC, the Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, and *Phônix*, linked to LHIA, Laboratório de História Antiga of UFRJ. Finally we decided to Xenophon as this live in Sparta in the Classical period, when Greek polyads structure is fully consolidated. So, as we understand according to Xenophon it was the life of the individual common in Sparta when the Classic period.

**Key-words:** Xenofonte, Sparta, Everyday Life.

Na atualidade a discussão do papel do indivíduo nas interações sociais volta à tona. As múltiplas identidades afloram a necessidade da discussão quanto ao individualismo, quanto às características próprias, íntimas, privadas de cada um. Contudo não podemos confundir História do Cotidiano com a História da Vida Privada. A importância do estudo do cotidiano se propõe como discussão da história a partir das pequenas coisas. As ações corriqueiras, o

---

\*Graduando em História na UFRN. Bolsista de Iniciação Científica da PROPESQ/ UFRN.

dia-a-dia, se encerram em uma seqüência de atos especificamente apreendidos nas circunstâncias mais diversas possíveis, o prosseguimento dessas atividades compõem o cotidiano (DEL PRIORE. 1997, p. 259.). Apesar de discutir o processo histórico a partir de aspectos inicialmente pequenos, a história do Cotidiano não se coloca como coletora de elementos passivos na história, pelo contrário discute a importância do que é produzido pelo homem todos os dias, o que para os historiadores da Nova História se caracteriza como uma forma interessante de se analisar a política, economia e sociedade (LE GOFF, 1989), o estudo do cotidiano propõem-se problematizado e não meramente descritivo, cabendo a nós historiadores fazer deste dado vívido da história um objeto científico.

Daí neste sentido, problematizando os temas, Xenofonte e Esparta, chegamos a um questionamento que percebemos relevante e possivelmente original na historiografia brasileira: considerando que o discurso de Xenofonte fora produzido, possivelmente, a partir de ressentimentos sentidos por ele em relação a Atenas, sua polis de origem, devido a seu ostracismo, pretendemos discutir como esta mágoa influência, ou não, a escrita de Xenofonte, no que diz respeito a construção do cotidiano na Esparta Clássica a medida em que as instituições políticas interagem na produção dos espaços públicos e privados desta polis, e como se dá a divisão entre esses pólos, se clara ou mesmo inexistente.

Optamos metodologicamente pelo período Clássico, já que é nele que está inserido o ápice econômico, político e social do regime políade na Hélade (DABDAB TRABULSI, 2001). Nossa escolha por Xenofonte foi baseada inicialmente através do critério cronológico, tradicionalmente Xenofonte teria vivido no século V, e nesse período tivera, por certo tempo, morado em Esparta, possivelmente a pedido de Agesilau, rei de Esparta e amigo do referido historiador. Portanto optamos por Xenofonte pelo fato da sua produção ter sido desencadeada no século V, o Século de Pércicles, a Época Clássica.

Nos utilizaremos para isso os depoimentos de Xenofonte em *A Republica dos Lacedemônios*, *Helênicas* e *Agesilau*, todos ainda sem tradução para o português. Criticamente analisaremos também os discursos historiográficos modernos acerca da Polis em questão. Aliado a esses estudos tentaremos, ainda que de maneira peremptória, analisar através de textos que dialoguem com dados arqueológicos.

Nosso trabalho têm por objetivos complementares: discutir os simbolismos nas representações do Homem da Mulher e como estes gêneros convergem na produção das representações do Espaço na Grécia Antiga; pensando em Xenofonte, analisar a construção de seu discurso, dando importância ao seu lugar de produção e público alvo de sua escrita; e, a priori, revisar como o tema tem sido tratado pela historiografia brasileira, basicamente nas

Revistas científicas *Classica*, liga da à SBEC – Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos; e a *Phônix*, publicação do LHIA - Laboratório de História Antiga da UFRJ.

Nossa abordagem se configurará incipiente, inicial, mas de maneira alguma superficial ou mesmo desproblematizada, já que a priori, nosso texto pretende-se como artigo, um ensaio, portanto, são considerações para uma análise sistemática posterior, um pré-projeto. Muito embora analisaremos as fontes à luz da historiografia. Concluindo-se esta etapa, pretendemos aprofundar as leituras e discussões, afim de que aplicadas, comparadas e interpretadas tornem-se, possivelmente, um projeto para pós-graduação.

Existe grande dificuldade em se discutir as representações de gênero no cotidiano Clássico, a divisão tradicional sugere uma circunscrição do Homem na vida pública e da Mulher na vida privada. As representações destes espaços são tacitamente divididas: homem, exterior; mulher, interior da casa, do gineceu. Em Artigo publicado na Revista Phônix de 1995, o Professor Paulo Fernandes Louro, discuti essa, dita, rígida divisão: Para ele estas representações estão no âmbito oficial, o que não acontece no dia-a-dia (LOURO. Phônix, 1995, p. 172). O referido autor em seu artigo citando Aristóteles, afirma: que o Homem deve saber administrar tanto sua casa como a Pólis, logo após, Louro citando Xenofonte em *Econômico* transcreve a fala de Isômaco a Sócrates: *Nunca fico em casa, pois naquilo que diz respeito aos negócios caseiros tenho minha mulher que está perfeitamente habilitada a dirigi-los sozinha.* (p. 172) Nesta leitura inicial, propomos que apesar do conceito tradicional grego do Homem como gênero privilegiado, em casa a administração dos bens e dos afazeres é a cargo de sua esposa, cabe a ela cuidar da casa, dos filhos, da alimentação e dos escravos. Esta é a posição da esposa grega, baseada na imagem da mulher da aristocracia ateniense. Em dimensões populares não há essa divisão, as mulheres da massa ateniense serviam, também, como mão-de-obra tanto para seus pais como para seus maridos.

Já em Esparta as dificuldades de entendimento pairam sobre as mulheres, tanto Antigos como modernos atribuem às espartanas uma liberdade desconhecida no mundo Antigo, outros historiadores discutem até o conceito de família em Esparta, concluindo que as mulheres lacedemônias teriam grande liberdade sexual. Este princípio parte da idéia Antiga que propõem diferenciar de maneira cabal as mulheres atenienses das espartanas (SILVA, 2003, p. 242). Já ao Homem somente seriam imputados ofícios cívicos, tais como a participação efetiva e exclusiva no exército e as atividades administrativas da cidade, como a entrada na Gerúsia, assembléia de cidadãos, ou no Eforato, comissão com atribuições executivas.

A historiadora Maria Aparecida de Oliveira Silva sugere que o excesso de fontes sobre a mulher ateniense é mesmo motivo pelo qual não há muitos registros sobre a mulher em Esparta, no sentido que a há, no dizer da autora, uma tensa relação de alteridade, a produção da imagem da espartana, livre e desimpedida, em contraponto exato, ao modelo da mulher aristocrata ateniense, circunscrita ao âmbito interno da casa, do *Oikos*. Ela conclui seu capítulo afirmando a complexidade de se propor uma história das mulheres de Esparta devido às fontes, pois estes registros foram produzidos e reproduzidos através do olhar machista, de Antigos e modernos, e posteriormente pelos vieses feministas e antinazistas da década de 1950, que por motivações ideológicas são notadamente afetados.

Xenofonte tem origem aristocrática, membro da elite ateniense. Descontente com as medidas adotadas pela Democracia durante a Guerra do Peloponeso, Xenofonte alinhou-se à causa espartana, devido as identificações políticas. A Esparta oligárquica fora para Xenofonte o ideal políade da Grécia Clássica, o que é visível em sua obra *A República dos Lacedemonios*. A análise discurso de Xenofonte pode ser feito através de diversos parâmetros, contudo partiremos de uma leitura reflexiva e outra discursiva, para fazê-lo, assim como José Francisco de Moura. Para Moura, Xenofonte pratica uma monitoração reflexiva, ou seja ele está inserido em uma sociedade que têm disputas as mais conflituosas contudo, ele aplica a sua mensagem ao público que irá entrar em contato para ela, em decorrência disto, o autor percebe a produção de uma consciência discursiva, que seria a capacidade de um indivíduo, como ator social, de transformar em palavras as suas práticas quotidianas (MOURA, 2000, P. 29).

Pensando na discussão do tema proposto a nível nacional, escolhemos duas revistas científicas para analisar, Phônix e Classica, sua escolha deve-se ao fato destas configurarem-se como as principais publicações específicas sobre estudos clássicos no Brasil, pois abrangem sob seus signos artigos dos mais relevantes classicistas brasileiros e estão ligadas a importantes instituições de fomento à pesquisa Clássica no Brasil. A Revista Classica, é ligada à sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, a SBEC; já a Phônix é vinculada ao Laboratório de História Antiga – LHIA - da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estas publicações reúnem em suas edições o que se melhor produz sobre estudos clássicos no Brasil, daí a sua escolha.

Apesar da qualidade e diversidade dos artigos publicados nas revistas em questão, há pouquíssima ocorrência de trabalhos que tem por base discussões sobre Esparta, ou sobre Xenofonte.

Na Revista *Classica*, o tema Esparta ocorre em poucos artigos, três exatamente. O primeiro deles é o da historiadora Maria Aparecida de Oliveira Silva, *O hilotismo e a revolução social em Esparta* no Volume 11/12 de 1998 e 99 e *The Vineyards of Laconia* do historiador Andrew Dalby, publicados na mesma edição. No Volume 15/16 de 2002 e 2003 o artigo *Algumas questões acerca das representações do banquete na iconografia espartana do século XI* do historiador José Francisco de Moura. Estas três publicações resumem o que foi escrito na Revista *Classica* sobre o tema.

Já na revista *Phônix*, encontramos maior quantidade de artigos publicados, o primeiro deles é publicado de 1998, com o título *Os trabalhos de prospecção na Lacônia e seus resultados para a História de Esparta* do historiador José Francisco de Moura. O tema somente reaparece na Revista em 2001 com um texto do mesmo historiador, *Riqueza, pobreza e cultura na Esparta romana: algumas considerações acerca das condições sociais da população da Lacônia no séculos I a.C. - II a.C.* Depois em 2002 e 2003 o historiador publica mais dois artigos, *A iconografia de combate Espartana. A guerra nos vasos de figuras negras lacônios do século VI a.C* (2002) e *Emergência e Colapso da Produção de vasos Lacônios figurados. Iconografia, Comércio e Política na Esparta do Século VI a.C.* (2003). E por fim em 2007, o mais recente artigo, da mestranda em História Comparada pela UFRJ Isabel Sant'Ana Martins Romeo *Esparta e Espartanas aos olhos dos gregos.*

Concluindo, apesar das dificuldades em se analisar Esparta no período Clássico, apesar das idealizações propostas por diversos grupos, por motivações as mais distintas, no decorrer de séculos, do período Helenístico ao século XX. Propomos discutir a problemática - a construção do cotidiano na Esparta Clássica a medida em que as instituições políticas interagem na produção dos espaços públicos e privados desta sociedade mediterrânea. A partir do aspecto metodológico escolhido, o cotidiano descrito por Xenofonte, pretendemos também discutir as relações discursivas e reflexivas deste na construção de seus escritos. Por fim, nosso trabalho têm caráter inicial, propõem-se a discutir determinados aspectos e outros, serão analisados em momentos mais oportunos, tais como entender como os discursos produzidos por Xenofonte e Historiadores modernos, convergem ou não, com as análises produzidas a partir da Arqueologia, que para Jacques Le Goff configura-se como braço direito de um estudo sobre o cotidiano (LE GOFF, 1989).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DABDAB TRABULSI, José Antonio. **Ensaio sobre a mobilização política na Grécia Antiga**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. 144 p.

DALBY, Andrew. The Vineyards of Laconia. **Classica**. São Paulo, v. 11/12, 1998/99.

DEL PRIORE, Mary. História do Cotidiano e da Vida Privada. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. cap. 11, p. 259-275.

LE GOFF, Jacques. A História do Quotidiano. In: ARIÉS; DUBY; LE GOFF. **História e Nova História**. 3. ed. Lisboa: Teorema, S/d.

MOURA, José F. de. **Imagens de Esparta: Xenofonte e a Ideologia Oligárquica**. Rio de Janeiro: Laboratório de História Antiga, 2000. (Hélade supl. 2).

\_\_\_\_\_. Os trabalho de prospecção na Lacônia e seus resultados para a História de Esparta. **Phônix**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 257 – 286, 1998.

\_\_\_\_\_. Riqueza, pobreza e cultura na Esparta romana: algumas considerações acerca das condições sociais da população da Lacônia no séculos I a.C. - II a.C. **Phônix**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 180 - 189, 2001.

\_\_\_\_\_. A iconografia de combate Espartana. A guerra nos vasos de figuras negras lacônios do século VI a.C. **Phônix**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 210 – 229, 2002.

\_\_\_\_\_. Algumas questões acerca das representações do banquete na iconografia espartana do século XI. **Classica**. São Paulo, v. 15/16, 2002/03.

LOURO, Paulo Fernandes. O Homem, a Mulher e o Espaço na Grécia Antiga. **Phônix**, Rio de Janeiro, v.1, p. 171 - 178, 1995.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. O mistério da Miragem: a mulher na História de Esparta. In: FUNARI, Pedro Paulo; FEITOSA, Lourdes Conde; SILVA, Glaydson José da(org.). **Amor desejo e Poder na Antiguidade**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. cap. 10, p. 241 – 260.

\_\_\_\_\_. O hilotismo e a revolução social em Esparta. **Classica**. São Paulo, v. 11/12, 1998/99.

ROMEO, Isabel Sant'Ana Martins. Esparta e Espartanas aos olhos dos gregos. **Phônix**. Rio de Janeiro, v. 13, 2007.