



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA  
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

**ADELÂNIA GOUVEIA LIMA**

**HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: UM  
ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERRA BRANCA (1996-2011)**

**SUMÉ-PB  
2011**

**ADELÂNIA GOUVEIA LIMA**

**HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERRA BRANCA (1996-2011)**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro da Universidade Federal de Campina Grande / Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista na Área de Concentração: Educação.

**Orientador:** Profº Dtdº José Luciano de Queiroz Aires

**SUMÉ-PB  
2011**

L732h Lima, Adelânia Gouveia.  
História regional e local e a educação contextualizada:  
um estudo de caso nas escolas públicas de Serra Branca  
(1996-2011). / Adelânia Gouveia Lima. - Sumé, 2011.

64 f.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal de  
Campina Grande. Centro de Desenvolvimento Sustentável  
do Semiárido. Curso de Especialização em Educação  
Contextualizada para Convivência com o Semiárido  
Brasileiro.

Orientador: José Luciano de Queiroz Aires.

1. Educação. 2. Ensino de História. 3. História. 4.  
Contexto. I. Título.

UFCG/BS

CDU: 37(043.3)

**ADELÂNIA GOUVEIA LIMA**

**HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERRA BRANCA (1996-2011)**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro da Universidade Federal de Campina Grande / Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista na Área de Concentração: Educação.

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº Dtdº José Luciano de Queiroz Aires  
UAEDUC/CDSA/UFCG  
Orientador

---

Profª Dra. Idelsuíte de Sousa Lima (UFCG)  
UAEDUC/CDSA/UFCG  
Examinadora

---

Profº. Dr. José Jonas Duarte da Costa (UFPB)  
DH/CCHLA/UFPB  
Examinador

**SUMÉ-PB  
2011**

Ao Divino Pai Eterno a quem sempre peço  
inspiração, sabedoria e conhecimento,  
**Dedico.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Artista do Universo por toda sua Obra, em especial as que ele coloca em meu caminho as quais também sou grata, pois contribuíram e contribuem na minha formação pessoal e profissional:

Meus pais Inácio Alcântara Lima (in memorian) minha mãe M<sup>a</sup> de Lourdes Gouveia que com exemplos me ajudaram a dá os passos necessários para construir minha trajetória de vida.

Minha família pela partilha de todos os momentos.

Meus amigos e amigas pela companhia e alegria constante.

Aos professores e coordenação do curso de Especialização em Educação contextualizada que me fizeram ver o meu lugar como viável e possível de sonhar e concretizar meus sonhos e de, principalmente fazer na minha prática educacional os estudantes também vislumbrarem isto.

Aos colegas professores que aceitaram participar da pesquisa.

Ao professor Luciano que generosamente aceitou a orientação deste trabalho e que durante a sua realização foi o instrumento de Deus que inspirou e aguçou minha inteligência, ajudando-me a construir conhecimento.

A todos e todas: Obrigada!

[...] Devemos “ler” a realidade com os olhos críticos, de tal sorte que sempre nos recordemos de nos apresentar como sujeitos capazes de história própria [...]

Pedro Demo

## RESUMO

Este trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido, é marcado por uma complexidade, pois ao mesmo tempo em que se restringe a abordar o ensino de história regional e local nas escolas públicas de Serra Branca, em como este se apresenta diante das políticas públicas educacionais, dentro dos limites e possibilidades de ser um elemento contextualizador da educação, é necessária a compreensão do processo de construção destas políticas públicas pós regime militar, do que vem a ser a proposta de educação contextualizada da Rede de Educação para o Semiárido (RESAB) e a historicização da História Regional e Local. Assim desloca-se de campos macro institucionais, como a educação vigente no nosso país, que chamamos de oficial, definindo a educação contextualizada tida como uma contraproposta educacional indo até a história regional e local. Para tanto, utilizou-se o método de leitura e fichamento dos textos que abordam os variados temas que ajudem a alcançar o objetivo do nosso trabalho, sendo estas leituras postas em debate com o resultado das pesquisas feitas com os professores de história das escolas públicas de Serra Branca através de questionários pré-elaborados com questões acerca, principalmente, do ensino de história regional e local. Onde percebemos que a elaboração das políticas públicas educacionais não aborda a solução dos problemas da educação desde os mais objetivos como os de estrutura das escolas, passando pela formação continuada dos professores o que comprometeu a qualidade do ensino chegando até as questões mais subjetivas que é o modelo de sociedade que tais políticas inspiram. E em meio a tudo isso a educação para o semiárido se apresenta como uma contra proposta pautada na mobilização popular do campo e propondo o contexto como ponto de partida para a construção de uma educação que contemple nossa realidade e dentro dessa idéia da RESAB enxergar a história regional e local como um elemento contextualizador da educação o que nas escolas públicas de Serra Branca quando não é silenciada, se apresenta de forma tradicional devido aos métodos utilizados que não condizem com tais práticas. Cabendo, assim o estudo da proposta do Projeto de Resgate Histórico de Serra Branca em parceria com a Universidade Federal da Paraíba que trará a contribuição para a superação de alguns destes problemas de abordagem da história regional e local como: identificação das fontes, trabalho com história oral, métodos de pesquisa e escrita de um livro didático.

**Palavra-chave:** Educação. Ensino. História. Contexto.

## ABSTRACT

This work completion of the Specialization Course in Education for Coexistence in the Contextual Semi-arid, is marked by a complexity, because while it is restricted to approach the teaching of regional and local history in public schools in Serra Branca, on how this presents himself before the educational public policies, within the limits and possibilities of being a contextualizing element of education, we need to understand the process of construction of these public policies after the military regime, what comes to the education proposal in context of the Education Network for the Semi-Arid (RESAB) and historicizing of Regional and Local History. So moves from macro institutional fields such as education prevailing in our country, we call official education contextualized setting regarded as a counter-education by going to the regional and local history. To this end, we used the method of reading and BOOK REPORT texts that deal with various themes to help achieve the goal of our work, these readings being put in debate with the outcome of surveys of the history teachers in public schools Serra Branca through questionnaires with pre-prepared questions about, especially the teaching of regional and local history. Where we realize that the development of public policies in education does not address the solution of problems of education from the very objectives and the structure of schools, through ongoing training of teachers which compromised the quality of education issues coming up which is more subjective model of society that such policies inspired. And amid all this education for the semi-arid presents itself as a counter offer guided popular mobilization in the field and proposing the framework as a starting point for building an education that addresses our situation and within that the idea of seeing the story RESAB regional and local contextualizing as an element of the education in public schools in Sierra White when it is not silenced, presents itself to traditional methods because they do not agree with such practices. Fitting, so the study of the proposed Project Rescue History of White Mountain in partnership with the Federal University of Paraiba that will bring the contribution to overcoming some of these problems in the approach to regional and local history as identification of sources, work history oral methods of research and writing of a textbook.

Keyword: Education. Teaching. History. Context.

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2</b> | <b>EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>                           | <b>11</b> |
| <b>3</b> | <b>HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....</b>                                       | <b>23</b> |
| <b>4</b> | <b>CURRÍCULO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERRA BRANCA: ENTRE A CONTEXTUALIZAÇÃO E A DESCONTEXTUALIZAÇÃO.....</b> | <b>29</b> |
| 4.1      | REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERRA BRANCA.....                                      | 29        |
| 4.2      | PROJETO DE RESGATE DO PROCESSO HISTÓRICO E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE SERRA BRANCA.....                                    | 34        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>40</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>42</b> |
|          | <b>ANEXOS.....</b>   | <b>44</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa de conclusão do curso de especialização tem por objetivo problematizar o ensino de História Regional e Local nas escolas públicas de Serra Branca na contemporaneidade. Como tem ocorrido esse processo? Como a relação entre macro e micro abordagem tem aparecido nos currículos? Ou ainda temos um ensino descontextualizado?

O contexto do recorte temporal em estudo decorre entre 1996 aos dias atuais, período em que algumas políticas educacionais, Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação dos livros didáticos, estavam em construção e como a Educação Contextualizada para a convivência com o semiárido emergiu nesse contexto.

Para tanto, faz-se necessária a análise do contexto de construção dos elementos educacionais que se apresentam: LDB, PCN's, livro didático, educação contextualizada e história regional e local em como estes têm interferido ou não no currículo de história das escolas de Serra Branca.

Destarte, para o alcance do nosso objetivo diversos autores nos ajudarão a construir esse debate complexo que envolve Educação, Ensino, Contexto e História Regional e Local e se tornarão a referência para a problematização do ensino de história nas escolas públicas de Serra Branca. Para tanto utilizamos o método de leitura e fichamento dos textos que abordam os variados temas que ajudam a alcançar o objetivo do nosso trabalho, essa observação será possível também a partir da análise dos questionários respondidos pelos professores de história das escolas públicas de Serra Branca com questões referentes principalmente ao ensino de história regional e local.

Comparando o que os autores e professores de história dizem acerca destas questões sobre o ensino de história analisaremos o projeto de Resgate do processo histórico de Serra Branca em parceria com a UFPB, vislumbrando a sua relevância, enquanto suporte para correções metodológicas, abordagem, prática e teórica que o ensino de história regional e local encerram.

Para entendermos o processo de construção das políticas públicas educacionais do nosso país nos respaldaremos nas leituras de Joana Neves, Manoel Fernandes Neto e sobre o ensino de história além destes nos embasaremos em M<sup>a</sup> Auxiliadora Schimidit e Conceição Cabrini. Na tela da discussão do que vem

a ser a Educação Contextualizada estão José de Sousa, Edmersom Reis, Josemar de Sousa Martins e Adelaide Pereira. Na historicização da história regional e local quem nos ajuda nessa epistemologia é Vilma de Lourdes, Marcos Lobato, Ubiratan Rocha, Rosa M<sup>a</sup> Godoy e Durval Muniz.

A complexidade desta pesquisa se dá no momento em que partimos do ensino de história nas escolas públicas de Serra Branca e percebemos que para sua problematização são necessárias a observação de uma teia maior composta de diversos elementos que muitas vezes aparecem como antagônicos a exemplo do modelo oficial da educação e o da RESAB, a História metanarrativa com a história regional e local como veremos nos capítulos seguintes.

No primeiro capítulo abordaremos o processo de construção das políticas públicas da educação pós regime militar e como estas estão em relação ou não com a proposta da Rede de Educação para o Semiárido Brasileiro (RESAB). Não é o norte central desse trabalho, mas esse pano de fundo macro é importante para compreendermos as dimensões no âmbito local.

A historicização da história regional e local e como esta se apresenta como elemento contextualizador da educação dentro da perspectiva da RESAB será feita no segundo capítulo. É preciso, primeiro entender como o local e regional foi tratado pela historiografia no tempo para, assim, vislumbrarmos possibilidades pedagógicas dentro das perspectivas contemporâneas.

Por último, no terceiro capítulo expomos a visão dos professores de história da rede pública municipal e estadual quanto aos conceitos de história, ensino e abordagem da história regional e local dentro das possibilidades e limites de esta se apresentar como um elemento contextualizador da educação também analisará o projeto de Resgate do processo histórico de Serra Branca em parceria com a Universidade Federal da Paraíba entendendo a sua relevância dentro do processo de formação dos professores para uma melhor prática pedagógica que visa não só uma melhora cognitiva dos estudantes, mas o reconhecimento destes enquanto agentes históricos.

## 2 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA UMA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Para expor o entendimento do conceito de educação contextualizada para convivência com o semiárido, após um ano discutindo esta temática, é necessário, além de um estudo sistemático de todo o processo de construção desse conceito, ir até a raiz daquilo que forjou o oposto da educação contextualizada, pois só assim compreenderemos o debate sobre a necessidade da contextualização da educação.

É, sem exagero, metaforicamente falando, lançar-se ao mar e fazer o caminho inverso dos nossos colonizadores, porque será no continente europeu que encontraremos a gênese do atual modelo oficial de educação adotado no país e que levou alguns pensadores educacionais a tecerem uma contra proposta para a educação do semiárido na linha contextualizada.

Uma definição de Educação contextualizada para cidadãos e cidadãs semiaridenses é dada por Josemar Martins quando diz que a idéia é fazer a escola pisar no mesmo chão de quem a frequenta, "aliás, tanto a noção quanto as práticas que ela anima e inspira, advém da crítica feita a esta descontextualização da educação escolar, de suas práticas e saberes " ( MARTINS, 2006, p. 87)

Falando a respeito do efeito da ausência do contexto do semiárido na nossa educação, assinala De Sousa Silva (2010, p. 2) que

Pior que a aridez das terras é a aridez das mentes. Em países e regiões, como o Brasil e o semiárido brasileiro, com uma experiência colonial, a colonização cultural transcendeu a colonização territorial, alienou mentes e domesticou corações<sup>1</sup>.

O autor em tela destaca que a descontextualização educacional não pode ser descolada dos paradigmas explicativos da Modernidade. Assim, deparamo-nos com a gênese do que produz uma educação colonizadora, ou seja, uma educação de base ocidentalizante, pois

---

<sup>1</sup> Cabe abrir um questionamento a afirmativa do autor: será que o modelo de colonização cultural foi tão absoluto que não provocou resistências e ressignificações?

Nos últimos séculos, a visão de mundo dominante foi a concebida durante a revolução científica dos séculos XVI e XVII, na Europa Ocidental, quando a visão orgânica e divina de mundo e o pensamento filosófico estabelecidos na Grécia antiga foram desafiados e depois superados pela visão – mecânica – do mundo e o pensamento utilitarista – ocidentais. (DE SOUSA SILVA, 2010, p. 2)

A partir daí surgiram todos os paradigmas que justificavam a superioridade européia e difundiam a necessidade de um mundo a pensar e se comportar como eles, lógica discursiva - ideológica do imperialismo do século XIX. A alteridade era concebida como o avesso da razão e da civilização, pois, segundo esse discurso, não éramos dotados da racionalidade necessária para alcançar o estágio do “progresso” nos moldes eurocêntrico. Desse modo, tudo o que fugisse à razão instrumental eurocêntrica moderna era posto do lado que não era relevante:

Saberes, paixões, experiências, desafios, aspirações, frustrações, desejos, histórias, significados, sonhos e potencialidades locais eclipsaram sob o efeito homogeneizador/descontextualizador de modelos globais dominantes em todos os campos de conhecimento, inclusive a educação. (DE SOUSA SILVA, 2010, p. 5)

Portanto, na transição do século XX para o atual, tem havido uma resposta em prol da descolonização do currículo, para que nos enxerguemos no espelho educação, permitindo uma educação que contemple a complexidade das identidades do semiárido brasileiro, que valorize o nosso contexto e o transforme em conhecimento. Ao refletirmos sobre esse silêncio do semiárido no currículo oficial escolar se fez necessário discutir o conceito de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Esse conceito está revestido de ideologia<sup>2</sup> e tem, ao lado da dimensão cognitiva, uma dimensão também política. Sendo assim, tem seus enfrentamentos.

Na perspectiva do Instituto Nacional do Semiárido (INSA) é preciso desconstruir algumas interpretações a respeito do semiárido. O primeiro discurso a ser desconstruído sobre a região é o de que viveríamos, unicamente, em combate com a seca e, em vez disso, perceber que este fenômeno só existe porque também existe o período chuvoso. Posto isso, é importante descobrir o que tirar dessas duas

---

<sup>2</sup> Na nossa pesquisa não foi possível aprofundar essa questão, porém, fica aberto a um campo de investigação futuro.

estações peculiares do semiárido, cheia e estiagem, para transformá-las em potencialidades. Assim, quebrando o discurso determinista da seca como causa dos problemas econômicos e sociais, levando os semiaridenses a refletir a quem interessa este discurso.

Discurso que tem um marco zero de sua construção, o período de estiagem de 1877 a 1879, que não foi o primeiro, mas foi o que alcançou pela primeira vez a camada da sociedade da região norte, até então não tinha sido atingida pelas conseqüências deste fenômeno – os grandes proprietários de terra que também eram da classe política dominante que se encontrava em pleno declínio.

Enquanto a seca matava apenas animais, escravos e homens pobres, ela nunca havia sido considerada um problema, nunca havia despertado tanta atenção, seja nos discursos parlamentares, seja nos documentos oficiais, seja na imprensa. (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 91)

As elites agrárias do norte, incomodadas com a crise econômica ligada as atividades açucareiras, do algodão e da pecuária e a perda do domínio político fizeram deste episódio a largada inicial do que viria a ser o Nordeste geográfico, político, social e culturalmente falando. A idéia de região Norte como seca, no século XX, ganhará força com a emergência da idéia de Nordeste.

Tanto fatores externos a esta região, antes chamada norte, quanto fatores internos dela são o que podemos chamar de facilitadores para a construção do que veio a ser o Nordeste brasileiro.

Os fatores externos são a ausência do Estado que centraliza as decisões e sua incapacidade de resolver os problemas que atingem as diversas camadas sociais do país e assim as oligarquias das regiões mais ricas tinham mais poder e as mais pobres dependiam da ação do Estado para socorrê-las. Os fatores internos são os que foram escamoteados pelo discurso determinista da seca como razão de todos os problemas da região, sendo eles: o latifúndio uma das maiores causas da migração, pois estabelecia relações de trabalho semi-feudais, sem salário, sem condições de trabalho e na ignorância das leis; o cangaço, grupos armados a serviço, na maioria das vezes dos coronéis para resolver desde desavenças pessoais às políticas; o coronelismo tido como uma forma arcaica de fazer política marcada pelo mandonismo, apadrinhamento, clientelismo e abuso de poder; e a

religiosidade que era vista como uma forma de alienação apregoada de crenças e superstições tidas psicologicamente como sinais de atraso intelectual deste povo, (ALBUQUERQUE JR, 2007)

Assim, a exploração destas características que não eram exclusivas desta região permitiu a elite local do norte transformar os habitantes nas grandes vítimas de uma política que dividia o país e que, segundo ela tornava o nordeste à região excluída do processo de desenvolvimento do Brasil.

No início do século XX os parlamentares do norte trataram de consolidar a idéia de “coitadinho” para o nordeste o que se confirma com o avanço dos acontecimentos políticos, econômicos e culturais.

Na política, o modelo federalista da república, onde os maiores arrecadadores de impostos eram os que tinham maior poder econômico o que garantia um maior poder político. Os estados mais privilegiados que eram os de maior produção de café que estavam no sul e os de menor arrecadação estavam no norte, pois suas atividades econômicas estavam em pleno declínio.

O discurso regionalista emerge como uma forma de disputa por maiores investimentos no norte o que sugere uma divisão no país que caracteriza o sul em plena pujança como “desenvolvido” e o norte em derrocada como “atrasado”, características estas que serão transferidas para os habitantes destas regiões.

A vitória deste discurso se dará num momento atípico da política do café-com-leite onde se revezavam na presidência políticos dos dois maiores estados economicamente, Minas Gerais e São Paulo, desta feita o paraibano Eptácio Pessoa assumira a presidência tomando algumas medidas como a reforma que estabeleceu a Inspeção Federal de Obras Contra a Seca (IFOCs) onde aparecera o termo nordeste em documento oficial, e incluiu a seca na lista de calamidades públicas da constituição federal de 1891. (ALBUQUERQUE JR, 2007)

Será a partir da década de vinte que o nordeste sofrerá o processo de estereotipagem. Para entendê-lo é importante lembrar o papel de outros grandes autores na construção do cenário nordeste: a imprensa e a literatura.

O uso pela imprensa, das imagens de chão rachado dos açudes e barragens esvaziadas, o gado em esqueleto, os homens, mulheres e crianças em paus de arara fugindo da miséria causada pela seca ou buscando água em lugares distantes para sobreviverem provocam uma comoção nacional que deixa os representantes políticos sem argumento para negar auxílio aos chamados flagelados da seca.

Sob o discurso de socorro para as vítimas da seca um volumoso número de verbas é enviado para o nordeste. Estas quando não eram mal aplicadas nas chamadas obras faraônicas ou elefantes brancos e inacabados eram desviadas, alimentando a chamada indústria da seca o que dará ao nordeste outra característica, a de corrupto.

A literatura regional de influência naturalista e realista descreve o meio que forja cada um dos personagens/estereótipos da caatinga descrevendo os perfis dos homens e mulheres nordestinos: beatos, coronéis, cangaceiros ou flagelado, dando a entender que quem nasce nesta região já vem com uma sina.

Políticos, jornalistas, escritores, poetas, pintores, historiadores, sociólogos, folcloristas, vão articular toda uma produção cultural em torno desta idéia Nordeste, tornando este espaço visível e dizível, tornando esta designação um conceito em torno do qual se articulam demandas econômicas e políticas e se elabora conjunto de narrativas e de símbolos que o vão definir, (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 100)

O Nordeste nasce sob o estigma de tudo o que é considerado ultrapassado: rural em detrimento ao urbano, agrícola em oposição à industrialização, ignorante, supersticioso em detrimento ao laico e letrado e corrupto por desviar verbas que deveriam ser aplicadas para o seu desenvolvimento.

O INSA propõe discutir quais as soluções viáveis para o semiárido, levando em consideração aquilo que os homens e mulheres já fazem como solução a exemplo das tecnologias sociais tais como: cisternas, barragens subterrâneas, mandalas, entre outras, pois os saberes são construídos a partir dos fazeres e que dotados dessa consciência de atuação em seu meio cada cidadão e cidadã semiárido buscará transformá-lo através de atitudes políticas, econômicas, sócias, ambientais e culturais.

(...) ambas, a desconstrução e a descolonização devem refletir o marco da etnografia institucional que analisa criticamente as relações entre poder político e saber (ciência) que afeta a vida (ética) cotidiana das pessoas comuns. (DE SOUSA SILVA, 2010, p. 3)

No bojo dessa preocupação da convivência com os aspectos peculiares à região, a Rede de Educação Contextualizada do Semiárido Brasileiro (RESAB) vem,

em parcerias com diversos atores sociais e governamentais trabalhando para a implantação de uma proposta de educação que parta dos princípios articuladores da teoria e a prática, objetivando desenvolver políticas de convivência na linha do desenvolvimento sustentável.

O que se coloca como um desafio a ser superado, dentro do que é sistematizado na educação: currículo, projeto político pedagógico, metodologias, entre outros, na superação de algo extremamente subjetivo, e que essas sistematizações imprimem em nós e nos faz conceber a imagem que temos do nosso lugar. Não implica simplesmente em estudarmos o semiárido, em colocá-lo em pauta, em incluí-lo no currículo, mas na desconstrução dos signos, representações e estereótipos que forjaram o semiárido enquanto lugar de miseráveis, ignorantes e incapazes. Esta posto de tal forma que parece natural e assim interesses, preconceitos, opressões e valores tortos são comuns a todos sem que estes percebam que são feridos em sua dignidade, pois eles aparecem, mas como coitadinhos, incapazes, cabeças-chatas, canelas finas, buchos quebrados, os flagelados. (MARTINS, 2006)

Para cada educador, parece importante refletir sobre a teoria que anima as práticas educacionais/historiográficas que aparecem sistematizadas, entre outras formas, no currículo. Nessa reflexão, devemos desvelar o que sustenta a construção ideológica do nordestino de um modo geral a partir do ponto de vista estereotipado e preconceituoso. A educação contextualizada é um meio para essa reflexão: “O contexto do semiárido, assim como o que se fez nele historicamente, é uma construção humana, passível de ser revertida, a depender apenas da nossa vontade política de modificar as coisas” (REIS, 2010, p. 1).

Enquanto essa desconstrução do que criaram para nós como semiárido não acontecer, permaneceremos presos a ideologia da indústria da seca. Na proposta da RESAB, não bastará estudar as leituras e representações do semiárido, temos de ressignificá-lo enxergando suas potencialidades, belezas, diversidades e adversidades, e agindo de modo à nele viver e trabalhar: “Ao observarmos esse imaginário, não falamos de nós por aquilo que somos, por aquilo que vivemos, por aquilo que sentimos, mas por aquilo que nos ajudaram a inculcar o que nós somos.” (REIS, 2010, p. 3)

É fazer cada cidadão e cidadã semiaridense, sujeitos capazes de, a partir do reconhecimento de sua capacidade de saber e fazer, tornarem-se protagonistas da

sua história e dá um novo rumo para o semiárido, livre dos estigmas tão destrutivos elaborados para definir nossa identidade. Uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido tem que contribuir nesse sentido.

Do que é que a educação vem tratando no sentido de ajudar as pessoas a saírem do seu lugar? E não é sair do seu lugar por meio de migração, é sair do seu lugar no que se refere a construção de um conhecimento que lhes permitam intervir no mundo em que vivem, por meio de compreensão e articulação dos conhecimentos e saberes diversos na concepção do mundo. Ou seja, é um deslocamento no campo do alargamento das idéias, da maneira de ser, e estar no mundo. É essa condição que a educação precisa criar. (REIS, 2010, p. 3)

Percebemos, assim, a importância da escola como cenário ideal para a realização de todo esse processo que resultara na formação de um novo sujeito, conhecedor de suas capacidades e limitações, sem que, no entanto, precise buscar em outros meios a solução para os desafios que o seu contexto coloca.

(...) advertir para o fato de que a escola como lócus privilegiado de formação da cidadania tem papel fundamental na compreensão, pelos (a) estudantes da realidade na qual está inserido, inclusive desmistificando idéias e formações que podem estar equivocadas ou cuja intencionalidade tem esse ou aqueles propósitos dependendo dos interesses de classe e que não foram classificados. (SILVA, 2010, p. 2)

O modelo de educação hegemônico está impregnado de intenções políticas na lógica das metanarrativas generalizantes. Uma das intenções da educação contextualizada é a de transformar a escola num espaço de problematização e construção de soluções para o semiárido, região forjada a partir do avanço da pecuária, caracterizada pelo latifundiário que permitiu o estabelecimento de relações de poder marcadas pelo mandonismo dos coronéis com seus apadrinhamentos e relações de trabalho marcadas pela má manipulação do meio ambiente que não são características exclusivas do nordeste, mas que pelo seu discurso de construção deu a entender que eram características só nossas.

Com a mudança do eixo político do Nordeste para o Sul, começou-se a caracterizar esta última como região rica e moderna, enquanto a primeira ficara na condição de região pobre e “atrasada”. Como justificativa para esse entrave

econômico foi apontada a seca, quando na verdade se estava maquiando a indústria da seca com suas propostas de grandes obras hídricas que passaram a se reproduzir a cada ano com um montante do dinheiro sempre desviado.

Não estamos querendo assim negar os problemas do semiárido como: o difícil acesso a água para consumo humano e animal, o pouco incentivo a agricultura familiar, a questão latifundiária que é voltada para a agroexportação onde máquinas substituem o homem e a irrigação só é para essa prática, as chuvas irregulares e o índice pluviométrico que varia de 200 mm a 700 mm ao ano. Muitos destes problemas não são exclusividade nossa.

Um projeto de desenvolvimento para o semiárido pautado na reforma agrária, numa política hídrica democrática, no incentivo a agricultura familiar e o acesso as tecnologias sociais apropriadas para o aproveitamento das chuvas e a educação voltada para a convivência com o semiárido será um grande salto qualitativo para nossa região, de acordo com as propostas do INSA e da RESAB.

Nesse sentido, o contexto do qual falamos também é um espaço político, social, cultural, econômico, ambiental, que ainda nos exige firmeza política para a problematização de questões cruciais e fundamentais para o reordenamento de atitudes e ações voltadas ao desenvolvimento humano e sustentável da região. (REIS, 2010, p. 6)

Não cabe mais o mimetismo, pois, reproduzir realidades alheias a nossa, nos torna eterna errantes, porque não conhecemos o nosso lugar para caminharmos nele, tão pouco estamos noutra contexto para viver sua realidade. Para reverter essa educação que não contempla nossa realidade, como diz José de Sousa, temos que trocar a pedagogia da resposta pela pedagogia da pergunta.

Vamos a escola memorizar respostas que os desenvolvidos construíram para suas perguntas, a partir de seus valores locais e seus interesses globais. Esse processo de colonização cultural forma seguidores de caminhos já existentes. (DE SOUSA SILVA, 2010, p 3)

Não estamos querendo negar o que já é tido como conhecimento, estamos questionando porque os nossos saberes, também não são valorizados do ponto de vista cognitivo. Tão pouco, queremos ignorar os conhecimentos científicos mais gerais. Queremos estabelecer uma relação em que os nossos conhecimentos, convenientes para nossa realidade sejam vistos com a mesma relevância que é

atribuída aos saberes de outros contextos. Assim não estaremos revertendo os papéis de ignorantes para sabedores e vice versa, estamos pautando uma relação numa base horizontal, onde não há conhecimento maior que o outro, e sim, diversas construções de saberes pautadas nos contextos.

Fazer de fato a educação contextualizada é dá condições aos semiáridenses de construírem seus próprios caminhos, partindo sempre da problematização do seu contexto

Não é mais possível replicar as experiências se não construirmos o caminho por onde um novo processo educacional, contextualizado, deverá estar caminhando, que considere e valorize as próprias dinâmicas locais. (REIS, 2010, p. 11)

É estabelecer um constante ir e vir, que se desloca dos desafios que o semiárido apresenta, e aparecem a partir do questionamento da realidade em seus aspectos culturais e naturais, e vai até as suas potencialidades que aparecem na análise do contexto que visualizado como um processo de construção nos permite atuar para transformá-lo.

Defendemos uma educação que compreenda que o semiárido constitui em si uma realidade particular com suas problemáticas e potencialidades, que merece e deve ser tematizado na escola, espaço este privilegiado para a ampliação e socialização dos conhecimentos e saberes diversos. (REIS, 2010, p. 7).

Isso requer uma política pública voltada para as questões que a escola encerra: currículo, projeto político pedagógico, práticas pedagógicas, metodologias, livros didáticos, todavia, o alcance de tudo isso só será possível com a instrumentalização dos agentes educacionais – professores e demais profissionais da área educacional, por meio de formação continuada que permita, a estes profissionais, uma constante reflexão de suas práticas escolares, só assim os signos, símbolos e representações do Semiárido serão reescritos de outra forma a partir da prática educacional contextualizada.

Formar um profissional reflexivo significa formar um sujeito autônomo, produtor de novas teorias, que invente novas formas significativas de ensinar e aprender, valorizando este fazer para, a partir dele, numa reflexão coletiva ajudá-los a avançar. (NÉRI et al, 2006).

Mas, como avançar na implantação desse conceito de educação? Pois curiosamente ele não surgiu nos educandários, dos debates educacionais, e sim, nas associações, ONG's e movimentos sociais que provocaram as escolas a refletirem sobre suas práticas e reformulem as teorias que as motivam. Outra questão quanto à educação contextualizada, é a compreensão do cenário em que ela surgiu não tendo sido elaborada pelos governos ou instituições parceiras deste. Ela é uma contra referência para o modelo educacional oficial que não considera as realidades diversas do país, não elaborou suas propostas a partir dos agentes educacionais, nos gabinetes, atendendo as exigências internacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Livro Didático foram tecidos para corresponder ao que os outros diziam ser necessário adquirirmos enquanto conhecimento.

Em essência, podemos ter as melhores propostas, as mais avançadas, mas se, porventura, elas não fugirem á lógica da mercadoria e realização do capital, será como se não houvésemos realizado nada, ou como se tivéssemos dado fôlego ao capitalismo com a sua plasticidade aquosa que a tudo se adapta e que tudo procura adaptar a si. (KURZ *apud* SOUSA NETO, 2000, p.84)

A ideologia neoliberal tem se encarregado de embasar um pensamento para nos fazer pensar que algo novo está para surgir, criando mecanismos como a LDB, os PCN's e a política de distribuição de livro didático. Entretanto, o discurso da novidade não reflete em mudanças essenciais na educação, pois o novo projeto atende aos interesses da nova ordem mundial capitalista. As reformas educacionais advindas nos anos 1990 procuram inserir o Brasil na lógica dos credores internacionais.

Senão, vejamos a política atual para o Estado (...) a implantação de modelos e normas a nível global, atendendo ao receituário dos órgãos financeiro internacional como o FMI e o Banco Mundial, que são os porta-vozes dos grandes conglomerados monopólicos (SOUSA NETO, 2000, p. 85)

Não havia um interesse de fazer da educação um instrumento de colaboração na transformação do nosso país. Prova disso são os engodos que essas propostas geraram e que até hoje são remendados, como sempre, com programas tapa-buracos, pois elas não versam sobre as questões educacionais objetivamente e,

quando muito, são passíveis de interpretações dúbias o que gerou um jogo de empurra-empurra para saber quem é o responsável pelo que, mas como não parecem ter realmente interesse em resolver tais problemas, esse jogo é conveniente.

A ordem entre os três elementos considerados deveria ser a que está anunciada; do maior (mais abrangente) para o mais específico, no entanto, não é isso que ocorre. Na verdade, nas formulações e encaminhamentos governamentais, não há ordem, há concomitância, redundâncias e desarticulação. (NEVES, 2000, p. 38).

Sem exageros, podemos dizer, sobre as políticas educacionais, pós-regime militar, surgiram atreladas à nova ordem mundial neoliberal, prova disso é a discrepância com que todas as propostas foram elaboradas, como se uma não tivesse nada haver com a outra.

(...) o desconhecimento dos temas em debate, por parte das autoridades educacionais, presentes na LDB, PCN e a avaliação do livro didático, ou seja: a própria política educacional brasileira, proposta e implementada pelo governo federal, é desconhecida pelos órgãos educacionais locais. E são justamente esses que tem por obrigação realizar a referida política na prática. (NEVES, 2000, p. 38).

Toda tessitura e sistematização da política educacional na redemocratização do país, não respondiam as questões mais imediatas da educação como estrutura física das escolas, tão pouco as subjetividades que estariam relacionadas diretamente com o projeto de país independente, livre dos acordos internacionais que impedem uma nação de crescer para os seus.

Assim sendo, o novo na política educacional brasileira seria a elaboração de um projeto amplo e, ao mesmo tempo, diversificado (para contemplar a extraordinária gama de problemas e situações específicas) construído a partir de um verdadeiro debate nacional e com participação dos diretamente interessados usuários e executores. (NEVES, 2000, p. 41)

Por isso, a afirmação de que a educação contextualizada é uma contra proposta no cenário educacional, pois ela busca práticas contrárias às executadas na elaboração das propostas educacionais oficiais. A educação contextualizada foi tecida na Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, a partir de diversos atores

sociais e considerando as diversidades econômicas, políticas, sociais e culturais do semiárido.

A gênese da Rede de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro está nas experiências em educação popular dos movimentos sociais do campo. Entendendo que o conhecimento deve dá sentido a vida dos estudantes e dos sujeitos que vivem nele, a crítica a descontextualização surge como o primeiro obstáculo a ser superado, através da inserção do contexto semiárido nos currículos escolares do ensino básico e de jovens e adultos no campo ou na cidade que estão inseridos nessa região.

Contexto, entendido como o que não cabe apenas no espaço geográfico, que vai além do território e toda sua materialidade e que é perceptível a partir dos cinco eixos propostos como base para a educação contextualizada: natureza que é o meio ambiente com seu clima, vegetação, relevo e hidrografia; o trabalho que é a ação direta do homem no meio ambiente; o conhecimento que é construído na relação do trabalho do homem com a natureza, pois será as suas necessidades, apresentadas em sua realidade que o fará produzir o seu fazer-saber necessário para sua sobrevivência; a história, entendida como processo de transformação que é o resultado das construções políticas, econômicas, sociais e culturais realizada pelo homem fruto do seu trabalho e conhecimento; as subjetividades humanas que é todo o sistema de signos e representações que todas essas relações do homem consigo, com o outro e com o meio imprimem nele numa dada temporalidade. (MARTINS, 2006).

Se um dos problemas da educação brasileira fosse apenas a questão da homogeneização dos processos educacionais do país, como se a diversidade não fosse uma das nossas peculiaridades, já seria um grande entrave para a ressignificação do semiárido, o que dizer de um modelo educacional tecido fora do país, por quem não nos reconhece enquanto possuidores de capacidade e boicotam a educação como instrumento de transformação do nosso meio? E no caso da educação do semiárido a outro agravante o de que nossa elite local, a imprensa e depois nós mesmos semiaridenses passamos a reproduzir uma auto-imagem de ranço extremamente negativo.

### 3 HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Para dialogarmos com o nosso objeto de estudo é necessário entendermos a historiografia da história regional e local, por isso abordaremos esta temática nesse capítulo.

A História surge com pretensões de ser uma ciência moderna durante o século XIX. Afeita aos paradigmas universalizantes de uma historiografia universal (eurocêntrica) e nacionalista com a formação dos Estados Nacionais que estabeleciam regras para definir o que era relevante de ser ensinado.

A história regional era o modelo epistemológico que cabia para definir o lugar onde se tinha modos de vida simples, em que as distâncias eram percebidas maiores, e que os fatos ocorridos de uma região não afetavam a outra, em que as representações do mundo não eram influenciadas, consideravelmente, por fatores externos e as sociedades não eram complexas política, econômica, social e culturalmente.

Cada região pouco sabia do que se passava na outra região material e ideologicamente, a identidade dos homens destas sociedades pré modernas se assentava no conjunto de aldeias e de regiões onde desenvolviam suas limitadas experiências, (MARTINS, 2009, p. 135)

Com o surgimento da política colonialista européia, a partir dos séculos XV e XVI, uma das estratégias de dominação dos povos alcançados por esta política foi o de uma tentativa de imposição de uma única cultura – a européia para a nivelção/padronização destes povos cabendo aos diferentes o rótulo de “bárbaros”, “selvagens”, “comunistas”, “subdesenvolvidos”<sup>3</sup> e aos europeus “civilizados”, “capitalistas”, “desenvolvidos” a honrosa missão de alçar os outros a seu patamar.

Para isso, desde o século XV aos dias de hoje, várias estratégias são articuladas para esse fim.

Tendo a história surgida como ciência com a finalidade de construir o ideário de Estados Nacionais e ocidentalismo, a história regional passa a ser o “outro”

---

<sup>3</sup> Segundo De Souza Silva (2010, p.18) diferentes esforços epistemológicos foram realizados por vários atores em distintos momentos da história para esta perspectiva evolucionista que justifica o colonialismo. Embora, deve-se ressaltar as diferenças de contextos onde surgem os conceitos “civilização”, “país desenvolvido”, “comunistas”, entre outros citados.

inferior, diferente, heterogêneo que deve ser ignorado pelos historiadores, pois estes precisam se ocupar em criar uma história nacional que leve determinados países a serem diante de outros uma unidade firme, coesa onde não há desigualdades, diferenças que possam se apresentar como componentes desagregadores.

Manipulam-se memórias, criam-se símbolos para embasar a idéia de nação, impondo uma única forma de pensar, explicar e viver uma territorialidade com aspectos distintos, mas que não deviam ser considerados. Inventaram tradições nacionais, conforme nos ensinou Eric Hobsbawm.

No decurso do século XIX teorias dos pensadores positivistas e marxistas, também colaboravam para isso, os positivistas diziam que só o que era oficial, ou seja, legalizado pelo Estado fazia parte da história. Uma linha marxista, por sua vez, com sua visão teleológica levava a crer que o mundo caminhava para um mesmo fim, onde as diversidades sucumbiriam mediante o todo.

Mesmo as nações que eram colonizadas e que depois se tornavam independentes passaram a reproduzir esse mesmo modelo de concepção de nação forjado pelo modelo político e econômico do capitalismo onde os outros elementos que compunham um povo eram irrelevantes. (MARTINS, 2009) Ao passo que, durante o século XX, as propostas esquerdizantes de revoluções perpassaram também pelos modelos oficiais do partido comunista da União Soviética.

No Brasil, após declarar-se nação independente, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro responsável pela criação da idéia de uma nação coesa e unificada, pela busca da genealogia da nação, onde as diversidades deveriam ser desconsideradas para não gerar uma imagem externa de país deflagrado e internamente uma imagem de país desigual.

Internacionalmente, o culto, civilizado e capitalista era a base para uma nação ser considerada um Estado forte. No Brasil, a região que apresentava tais características era a Sudeste, então fatos da sua experiência histórica foram sendo colocados para todo o Brasil, ficando, especialmente o Nordeste como o “outro’ inferior da nação que precisava ser alçado a essa condição ficando para a elite local essa honrosa missão que serviu de justificativa para angariarem verbas alimentando a corrupção”.

Mesmo quando as federações começam a fundar seus Institutos Históricos e Geográficos Estaduais, na transição do século XIX para o XX, nada mais fazem do que adaptar a uma territorialidade menor o molde nacional de construir sua história,

que por sua vez, já é o modelo dado pelo capitalismo que só considera os aspectos econômicos e políticos de uma sociedade, não dando espaço para que cada região possa ser apresentada como um lugar não só de características físicas que regem a divisão político-administrativa, mas como lugar onde há formas singulares de homens e mulheres se relacionarem consigo mesmo, com os demais e com o seu meio ambiente formando um sistema simbólico e representativo próprio que ampliam e significado do regional e local. (BARBOSA, 2010)

Não estaríamos errados ao afirmar que o capitalismo com sua capacidade aquosa, nada mais fez que adequar o conceito de regional aos moldes do seu interesse.

Isso no Brasil será percebido, principalmente a partir da década de 1920, onde ocorreu a primeira crise financeira de alcance internacional que mostrará o país, interna e externamente, reforçando os aspectos econômicos e políticas como características a serem consideradas na constituição do Estado. (SILVEIRA, 2010)

A partir da década de 1930, com o centralismo varguista e em seguida a política nacional-desenvolvimentista, percebemos o quanto as diferenças regionais são lancinantes e ignoradas na elaboração de um projeto de desenvolvimento para a nação, contribuindo para um maior abismo entre as regiões, mesmo num curto período de reabertura política pós Era Vargas percebemos que o processo homogeneizador, que ignora os aspectos singulares das regiões, continuará, independente de haver ou não um maior debate político acerca da situação social e cultural do Brasil.

Os historiadores envolviam-se muito pouco neste debate, pois pensavam, como se envolver em questões do presente, sendo a História uma ciência que estuda o passado? Somando-se a isso, a pouca formação voltada para pesquisa e os poucos cursos de pós-graduação estavam monopolizados no Sudeste, gerando produções que, como sempre, tornavam uma parte no todo.

As mudanças do olhar dos historiadores sobre as questões do país, não serão provocadas por uma auto-reflexão teórica que mudará suas práticas, serão provocadas por agentes externos. A partir da década de 1970 os antropólogos, sociólogos, entre outros, trarão novos elementos ao ofício do historiador, bem como as novas abordagens epistemológicas da 3ª geração dos Annales, a história cultural, a história social inglesa e a micro história italiana.

Atualmente, ao tratar da renovação no campo da história, ou aquilo que, mais geralmente, se chama novas tendências historiográficas apresentam-se a Nova História Francesa, no seu enfoque no cotidiano e da memória, a história social inglesa, ao recuperar a experiência social de contextos e de sujeitos históricos silenciados ou desprezada pela historiografia tradicional, bem como, a micro história italiana, ao tratar a relação entre escalas de investigação. (BARBOSA, 2010, p. 219)

A partir dessas novas abordagens teóricas será permitido um novo delinear do regional, longe daquela definição estática e fria, que não leva em consideração a atuação dos homens e mulheres nesse meio. Conseqüentemente, outras fontes serão consideradas e elas serão tidas como um resultado de construções calcadas em dinamismos apregoados de intenções e interações, não mais como fato ocorrido e dado pronto. Não cabendo mais uma metodologia que capte só dados quantificáveis, mas também relatos de fontes vivas caladas pela homogeneização, permitindo a história uma maior complexidade, longe dos dualismos simplificadores de relações, e uma maior interação com a sociologia, antropologia, lingüística e a literatura para melhor captar aquilo que é construído historicamente por sujeitos há cinco séculos ocultados por uma história a serviço do nacional ou de esquerda que consideravam as diferenças culturais manifestações superficiais que desapareceriam com o avanço do conhecimento e das tecnologias. (MARTINS, 2009)

Após essa breve exposição do que aconteceu com a história regional e local algumas considerações devem ser feitas.

A história regional e local que queremos não é aquela de antes de toda a operação capitalista de nivelação dos povos culturalmente, até porque ela era isolada das outras realidades que estavam em seu entorno ou distantes, o que hoje é impossível de se manter, devido ao avanço tecnológico das comunicações e principalmente por estarmos integrados economicamente pelo sistema capitalista, o que não quer dizer determinados por ele, sem, contudo negar seus reflexos na nossa forma de fazermos nossa história regional e local.

Não queremos, também, o modelo de história regional que nada mais foi do que a adequação do modelo nacional a uma territorialidade estadual ou municipal, aos moldes do IHGB.

Queremos uma história regional e local que considere a região como um lugar construído a partir das dinâmicas sociais, políticas, econômicas, ambientais e

culturais, onde cada sujeito histórico – homens e mulheres atuam nessa construção e que, conscientes disso, transformam o seu meio, sem, com isso, ter a pretensão de que só o seu lugar basta, pois agindo assim só estaríamos invertendo os papéis, tornaríamos a história regional homogeneizante e a história nacional o outro, definitivamente, não estamos propondo um regiocentrismo.

Não podemos negar é que as diversidades regionais é que explicam a nossa formação e que a indiferença a isso tem nos levado a cometer injustiças relegando os nossos compositores históricos ao esquecimento em detrimento a um modelo universalista que para se manter precisa ter seus valores e padrões absorvidos e que sempre impõe seus modelos científicos, culturais, políticos e educacionais levando a nação a cometer erros quando da deliberação de políticas públicas que visão a construção de um país melhor para todos.

Diante do exposto alguns desafios se apresentam. Ainda que as mudanças epistemológicas ocorridas na história, permitindo uma maior valorização do regional, tenha ocorrido sob a influência de modelos internacionais temos que elaborar nossas próprias teorias históricas a partir da observação das nossas particularidades investindo em trabalhos de pesquisa; temos que, também abandonar a crença na experimentação estudando elementos mais subjetivos como a memória, a literatura, entre outros; investirmos em formação dos historiadores para que possam aprofundar suas discussões e contribuir para uma maior complexidade nos debates teóricos e metodológicos.

No Brasil, os cursos de pós-graduação em história situavam-se no Sudeste, contribuindo para que a história de lá se consolidasse de uma parte como um todo. Há apenas duas décadas começaram a surgir os primeiros cursos de pós-graduação em história regional e local no Nordeste o que aos poucos tem contribuído para um maior número de produções historiográficas regionais e locais.

O que se observa com essa revalorização da história regional e local é que o capitalismo com suas relações desiguais de consumo e exigências do mercado têm forjado, por outro lado os sujeitos a fazerem do seu lugar um porto seguro, onde eles encontram respostas mais consistentes para sua existência as quais o mercado não responde, pois vão além do seu materialismo.

A busca por uma identidade que lhe dê sentimento de pertencimento tem feito os sujeitos revisitarem suas histórias que só são entendidas significadas em suas

regiões e lugares, onde suas representações são construídas. É no regional que eles se reencontram diante das tensões sociais do mundo capitalista.

## **4 CURRÍCULO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERRA BRANCA: ENTRE A CONTEXTUALIZAÇÃO E A DESCONTEXTUALIZAÇÃO**

Para construirmos este capítulo, analisaremos as entrevistas realizadas com os professores de história das escolas públicas de Serra Branca, buscando o entendimento da visão destes acerca das concepções de História e seus desdobramentos curriculares entre a macro e a micro abordagem. Como no município de Serra Branca há um projeto de história local, sentimos a necessidade de investigar sua construção, desde a idealização até a sua possível execução, os limites, enfrentamentos e recepção pelos sujeitos vinculados ao processo educativo.

### **4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE SERRA BRANCA**

Um primeiro componente investigado trata-se da visão de cada professor sobre o ensino de História, em como este se apresenta no currículo das escolas públicas de Serra Branca.

Para obtermos essas informações foram feitas as seguintes indagações: Qual seu conceito de história? Há diferença entre história e história regional e local? Você aborda história regional e local em sala de aula? Quais são as dificuldades de abordagem de história regional e local e o que faz para suprir tais dificuldades?

Uma definição do que vem a ser história que primeiro nos chamou atenção foi a seguinte: “visão do mundo antes e atual o cotidiano dos seres humanos”<sup>4</sup>. Tal definição não parece considerar o processo dinâmico e específico de cada espaço e temporalidade que nem sempre é perceptível por esse dualismo simplista de passado e presente dando à história a única função de relatar o que foi feito no passado. Entretanto, o professor se refere ao conceito de cotidiano, o que faz concluir que o mesmo conhece as propostas de uma Nova História, fortemente tributária da Escola dos Annales.

Outro professor utiliza o conceito de Marx para definir o que é história:

---

<sup>4</sup> Professor C

Existem vários conceitos de história, dependendo do ponto de vista historiográfico, mas eu gosto um de Karl Marx: A história é um processo dinâmico, dialético no qual cada realidade na história é a princípio de sua própria contradição e que gera a transformação constante na história é a luta de classe.<sup>5</sup>

O professor defende um ensino fundamentado no marxismo, nas contribuições de Karl Marx sobre as contradições sociais e a luta de classes. Marx, no seu tempo (século XIX) pensava que a história tinha um devir, em que tudo irá sucumbir formando um só – o comunismo. O marxismo, porém, tem se renovado e abre possibilidades para estudarmos a história regional e local, o diálogo entre o micro e o macro, o econômico e o cultural, como fez E. P. Thompson e os historiadores ingleses, sobretudo. Assim o sentido de classe é expandido para outros grupos que buscam visibilidade e dizibilidade acerca de suas representações e construção de mundo.

Duas outras definições do que é história não parece considerar a atuação de cada sujeito no processo de construção da história, cabe a cada sujeito no presente apenas mostrar até onde o ser humano chegou: “nos ajuda a compreender a trajetória na terra” e “É uma ciência que nos permite compreender toda a evolução da humanidade”.<sup>6</sup>

A influência do termo evolução é muito presente no sentido de progresso, uma herança dos paradigmas das filosofias da História, como se todos vivessem de uma única forma, com todos os seus aspectos políticos, econômicos e sociais: “História é uma ciência que estuda o homem em sociedade, dentro do processo evolutivo e numa contextualização temporal, abrangendo todos os aspectos culturais”.<sup>7</sup>

Pelo exposto, podemos perceber o quanto ainda é predominante uma concepção de História a partir das filosofias teleológicas da modernidade, lineares, eurocêntricas e etapistas, sempre em busca de um “modelo ideal”.

O professor E define história como “Gênero literário que utiliza uma metodologia científica”. Aqui ele vai ao alargamento das fontes históricas que hoje são consideradas importantes no campo de pesquisa para o processo da construção histórica como a literatura, história oral entre outras. Ao mesmo tempo sugere que a

---

<sup>5</sup> Professor A

<sup>6</sup> Professor D e F respectivamente

<sup>7</sup> Professor B

História se aproxima do gênero literário de escritura, embora tenha pretensões de cientificidade.

Quanto à pergunta sobre se há diferença entre história e história regional e local apenas o professor C afirma que há diferença. Sim. “Discordo dos conteúdos curriculares, acho necessário conhecer mais a sua realidade, sem deixar de ver as outras questões históricas”. O argumento da diferença é quanto ao conteúdo histórico do livro didático, não há na resposta deste nem dos demais um argumento de embasamento teórico como a própria historicização pautada nas escolas historiográficas.

Os demais professores dizem não haver diferença entre a história e a história regional e local, todavia, afirmam haver especificidades/particularidades. Mesmo sabendo dos recortes menores, alguns professores acreditam numa história total: “toda história está associada a outra, ou seja, é uma só”.<sup>8</sup>

É importante não apresentar a história e a história regional e local de forma hierarquizada, pois sempre a história regional e local vai estar como se fosse um apêndice da chamada macro história “Suas particularidades devem ser estudadas de acordo com as mesmas”.<sup>9</sup>

A definição do professor B “O termo história se apresenta de forma mais ampla e a história regional e local abrange aspectos específicos”. O termo grifado parece dá um maior grau de importância ao global e as especificidades passam à condição de algo complementar.

Ainda sobre esta questão é necessário lembrarmos que até hoje, se não em todas as escolas, mas na grande maioria, a história está pautada no que, oficialmente, está posto como conhecimento histórico dito como necessário para se ter um nível de aprendizagem, um modelo metanarrativo eurocêntrico, e a história regional e local aparece como algo que só deva ser lembrado em datas comemorativas, tornando-se a exceção em sala de aula ou como, na maioria das vezes, ela adapta-se ao modelo macro e reproduz tudo aquilo que já foi criticado: grandes vultos, registros oficiais, tempo e espaços políticos administrativos.

A forma como alguns dos professores dizem abordar a história regional e local em sala de aula ilustra bem isso, senão vejamos: “aproveitando os

---

<sup>8</sup> Professor F

<sup>9</sup> Professor D

acontecimentos da cidade, região, oralmente, falando das tradições em dá continuidade a elas”.<sup>10</sup> Nesse sentido, parece prevalecer uma fundamentação teórica da escola metódica dita “Positivista”, senão pelo ângulo do livro didático, mas pelo prisma das comemorações oficiais.

O professor B diz abordar a história regional e local relacionando aos conteúdos: “em meu discurso didático pedagógico, procurando fazer relação com os conteúdos ministrados em sala de aula”.

O professor E também se utiliza desse mesmo método do professor B “Tento contextualizar com o conteúdo programático”.

O professor D demonstra fazer de forma aleatória a abordagem conforme a conveniência e sem um planejamento prévio. Afirma que: “Procuro trazer para o dia-a-dia dos alunos qualquer assunto que é abordado em sala”.

Segundo os professores F e A, eles utilizam “Cartilhas históricas, relatos de pessoas mais velhas, ruínas, vestígios arqueológicos etc. e através de livro didático, pesquisas e vídeos, projetos pedagógicos, fotos, história oral etc.”.

Essa metodologia se apresenta de forma mais adequada para uma história que reconhece que todo conhecimento se dá num processo de construção, porém só o uso da metodologia adequada não é suficiente para se realizar tal processo. O manuseio do que é pesquisado também precisa ser feito de forma problematizada e crítica.

Saber quais as dificuldades para abordar a história regional e local e o que é feito para suprir tal dificuldade, foi outra questão posta para os professores.

A dificuldade apresentada pelo professor C não está relacionada especificamente a história regional e local – a indisciplina: “A inquietação dos alunos, não tenho dificuldade em pesquisa, pois pesquiso com o pessoal mais velho, museus”.

O professor E diz que “Não existe dificuldade, tudo é história”. Isso traz certa inquietação por ele não dá a entender se reconhece o processo ideológico que seleciona, inclui e exclui o que deve ser tido como conhecimento histórico.

O Professor A, por usar um método de pesquisa diz: “Não tenho muita dificuldade, poderia citar uma que seria a falta de um livro didático com a história local”, quase a mesma coisa que disse o professor B: “Em muitos casos é a

---

<sup>10</sup> Professor C

ausência de recursos didáticos redigidos”. Essas representações podem ser analisadas como parte de uma concepção pedagógica de transmissão de conteúdos, como se o livro fosse uma espécie de “salvador da Pátria”. Evidentemente que, não desmerecendo o livro didático, somos de opinião de que se faz necessário por a mão na massa, propor oficinas e produzir o conhecimento histórico contextualizado crítico.

Para o professor D, a ausência de “Fontes apropriadas” é a dificuldade maior na abordagem de história regional e local. Na verdade não faltam fontes o que falta é o trabalho do historiador em demarcá-las e propor metodologias de manuseios, sejam elas escritas, orais, imagéticas, materiais ou imateriais.

Quanto ao que é feito para suprir as dificuldades o professor C, que reclama da indisciplina dos alunos, diz que “Às vezes me desespero, talvez a linguagem usada não corresponda, tenho mais facilidade com os menores”, e continua revelando que ensinou durante muitos anos como polivalente e que se identifica mais do que sendo professora de história.

O professor E, que disse que tudo era história, é enfático ao responder quanto às dificuldades: “Que dificuldade?” Sem dá maiores explicações quanto aos métodos e formas de abordagem da história regional e local.

Para suprir tais dificuldades, o professor B diz que “procuro estar a par dos acontecimentos locais para sempre evocar em sala de aula um pouco do nosso cotidiano”. Assim, parece que a história regional e local é algo esporádico que quando necessário é evocado, faz sua participação na aula e vai embora, dando uma referência mínima aquilo que deveria ser em sala de aula o ponto de partida para a construção e reconhecimento do processo de construção dos saberes.

Os professores A e F citam diversas fontes que buscam para resolver as dificuldades de abordagem da história regional e local “Procuro trabalhar com vídeos, textos e discussões orais e; procuro descobrir todas e quaisquer fontes históricas que existir, inclusive sítios arqueológicos”.

A atitude necessária para se fazer história regional e local é a de um pesquisador que problematiza e elenca as possíveis fontes que lhe dará as respostas, pois, como bem sabemos a escassez de fontes escritas que corresponda a uma história vista de baixo, aos excluídos das metanarrativas modernas, é uma unanimidade na nossa região sendo a elaboração do livro didático, nos moldes

propostos pelo projeto em parceria com a UFCG, uma das soluções apontadas pelo professor A “a confecção de um livro didático que preenchesse essa lacuna”.

A proposta da nossa pesquisa é a de compreender como o ensino de história regional e local ocorre nas escolas públicas de Serra Branca. Com essa abordagem pretendemos analisar se este ensino pode ser considerado um elemento contextualizador da educação.

O conceito de História Regional e Local que se apresenta como elemento contextualizador da educação, é importante lembrar, não é aquele que cabia para analisar as sociedades anteriores ao capitalismo, pois não nos serve na atualidade porque não havia naquela época relações de um contexto com o outro estando a visão de mundo restrita ao território, também a história regional e local aos moldes do IHGB que na verdade só adaptava o modelo macro a um território político-administrativo menor. Tão pouco aos moldes dos regionalistas saudosistas que contribuíram para dá ao regional um aspecto de inferioridade utilizando as características de um período, o de estiagem como se fosse o todo contribuindo para dá ao Nordeste todos os aspectos negativos.

A história regional e local a que nos referimos como elemento contextualizador da educação é a que surge a partir da década de 1970, possibilitando a ampliação do próprio conceito do que vem a ser regional e local, desconstruindo aquele aspecto só físico determinado pelas divisões políticas do Estado, levando em consideração todas as representações que os homens e mulheres fazem a partir de um espaço e territorialidade historicamente construída.

Com este entendimento e a partir do que foi posto pelos professores de história que atuam nas escolas públicas de Serra Branca cabe a análise da relevância do Projeto de História regional e Local do município em parceria com a Universidade Federal da Paraíba.

#### 4.2 PROJETO DE RESGATE DO PROCESSO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE SERRA BRANCA

O projeto de história de Serra Branca é feito em parceria com a Universidade Federal da Paraíba através do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR). O projeto tem dois pilares básicos: a formação docente dos alunos do curso de história da UFPB e o “resgate” histórico do município a ser feito

por bolsistas daquela instituição. Esta parte é a que mais nos interessa avaliar nessa pesquisa.

O que se observa há muito tempo, em especial sobre o ensino de história regional e local é a escassez de material didático para seu estudo, conforme apontado por alguns professores entrevistados. Quando muito há materiais tradicionais, por copiarem o modelo metanarrativo da Escola Metódica, com os grandes vultos, eventos políticos e militares. Essa visão, no nosso entendimento, não é mais interessante para uma história que pretende fazer com que as pessoas se enxerguem como seus protagonistas através da inserção, nestes do que vem a ser um cidadão que atua na história.

Tendo esta visão, o NDIHR/UFPB resolveu dá sua contribuição para os municípios, em especial aos professores através da “socialização do conhecimento nela produzidos, das metodologias de ensino aprendizagem, dos procedimentos etc.”.<sup>11</sup>

A proposta é trabalhar, ao mesmo tempo, teoria e prática, pois professores e alunos participam e aplicam algumas das metodologias.

Busca-se que através de sua participação em todas as atividades de coleta de dados (pesquisa documental e bibliográfica e pesquisa de campo), lhes seja possível perceber que a prática docente em sala de aula deve ser pautada na busca pelo conhecimento novo, fruto da investigação, e não na reprodução daquilo que já foi dado por estabelecido, pronto e acabado. Busca-se, ainda, demonstrar que esse conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, do qual todos participam na condição de sujeito.<sup>12</sup>

Isso se dá, inicialmente, através de atividades pedagógicas como: gincanas culturais sobre o município, redações, concurso de fotografias, para levantamento de um acervo de registros materiais e imateriais da cidade.

Em Serra Branca a articulação para implantação deste projeto foi feita através do professor da UFPB, historiador Paulo Giovani Antonino Nunes que é serra-branquense e do prefeito da época, também professor de história, Luiz José Mamede de Lima (ZIZO), que garantiu o apoio logístico e o pagamento de duas bolsas para os universitários que fossem levantar os dados nas instituições.

---

<sup>11</sup> Citação extraída da cópia do projeto de Resgate do Processo Histórico de Serra Branca em parceria com a UFPB.

<sup>12</sup> Idem.

Para articular os professores, foi realizada uma reunião no Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município onde houve a apresentação do projeto que foi bem recebido por todos. Segundo Paulo Giovani, após esta reunião professores e diretores da rede municipal organizaram uma gincana que aconteceu em frente à Escola Profissional de Serra Branca, onde apresentaram cartazes, fotografias, livros, poemas, entre outros materiais sobre o município. Este acervo está no NDIHR/UFPB e servira para a elaboração do livro sobre a história local.

As pesquisas nas instituições como Câmara de Vereadores, Igreja (livro de tomo), delegacia, entre outras, foi realizada pelos bolsistas e para as entrevistas foi feito um levantamento de pessoas que representavam categorias: sindicalistas, professores, agricultores, desportistas, artesãos, eventos culturais e de lazer, entre outros, que foram entrevistados por Paulo Giovani<sup>13</sup>, Vilma de Lourdes Barbosa<sup>14</sup> e Regina Célia Gonçalves<sup>15</sup>, com auxílio dos bolsistas que fizeram um breve curso de história oral na UFPB.

Após esse primeiro momento que envolveu professores e estudantes, os educadores passaram por um processo de formação continuada para um melhor uso do material recolhido nas atividades pedagógicas. Tal material tem sido a base para a construção de um conhecimento histórico local, junto com as entrevistas feitas para um livro didático que contará com a participação dos professores, capacitados, em sua elaboração.

Duas questões pautam as pesquisas no município que no projeto são chamados de vertical e horizontal. Vertical para uma sistematização do processo histórico de formação do município que está atrelada a outros acontecimentos regionais, nacionais e até internacionais contribuindo, assim, para quebrar a visão isolada do lugar como que não se relacionasse ou sofresse influência de outros meios; Horizontal para registrar o momento atual do município quem são as pessoas, profissionais, instituições, serviços que compõe estão na

---

<sup>13</sup> Paulo Giovanni Antonino Licenciatura Plena em História, mestre em Ciências Sociais pela UFPB e Doutor em História pela UFPE, professor do Campus III da UFPB, Coordenador do projeto em Serra Branca.

<sup>14</sup> Vilma de Lourdes Barbosa Licenciatura Plena em História, Especialista em Economia Social do Nordeste Brasileiro mestre em Educação pela UFPB Doutora em Educação pela UFRN, professora da UFPB Coordenadora geral do Projeto.

<sup>15</sup> Regina Célia Gonçalves Licenciatura Plena em História, especialista em economia Social do Nordeste Contemporâneo mestre em Ciências Sociais pela UFPB, Doutora em História pela USP.

contemporaneidade com fichas catalográficas de levantamento sistemático de dados e curso de história oral para realização de entrevistas que contemple a vertente horizontal e vertical do projeto.

Depois do que foi exposto, em especial no item que trata das questões específicas de história regional e local das escolas públicas de Serra Branca, não estamos exagerando ao afirmar o despreparo da maioria dos professores, desde suas concepções históricas, metodologias de ensino, dificuldades em trabalhar com outras fontes. Isso também deve ser atribuído a má ou obsoleta formação da maioria dos professores e a fatores estruturais da política de valorização do magistério nesse país.

É importante ressaltar que são sete professores de história da rede estadual e municipal, um deles que recebeu o questionário se dispôs a respondê-lo, mas não o fez apesar das inúmeras vezes em que foi procurado, dando sempre desculpas.

Sem querer justificar essas questões sobre a formação dos professores que refletem suas visões sobre o processo histórico, metodológico e didático, acerca do ensino de história, todavia, em parte se explica quando conhecemos a rotina educacional de cada um, onde para ganhar um pouco mais alguns assumem carga horária em três turnos ou ensinam apenas em uma escola ficando sem condições de financiar seus estudos, bem como há os que se esforçam e buscam o aperfeiçoamento profissional pagando especializações e também há os que esperam ainda a oportunidade de se efetivarem através de concurso público recebendo bem menos do que um efetivo que já não recebe muita coisa é importante registrar que todos têm formação inicial em história.

O professor A ensina a 16 anos na rede municipal e estadual, tem uma carga horária de 40horas/aula semanal e 20horas no programa do governo do estado CEPES e faz especialização em História do Brasil.

Professor B ensina há 06 anos é prótempore do estado, tem uma carga horária semanal de 20horas/aula semanal, segundo ele, ainda não teve oportunidade de fazer pós-graduação, mas não descarta a possibilidade futura.

O professor C ensina na rede estadual e ensinou durante muitos anos, apesar de formada em história, como polivalente e diz se identificar mais com o ensino infantil revelando sentir muita saudade dessa época, tem hoje uma carga horária semanal de 20horas/aula e 20 horas no projeto CEPES.

Professor D é formado há 04 anos ensina na rede municipal, tem carga horária de semanal de 20horas/aula e esta fazendo especialização em História do Brasil.

O professor E ensina a 06 anos na rede municipal de ensino de Serra Branca e de outro município somando uma carga horária semanal de 40horas/aula. Por está em estágio probatório no outro município e fazendo acompanhamento médico de um parente ele paga a outro professor para dá suas aulas, pois ainda não tem direito a licença.

O Professor F ensina há 15 anos na rede municipal e estadual tem uma carga horária de 40horas/semanal e 20horas no CEPES pretende fazer pós-graduação.

A proposta do NDHIR/UFPB em parceria com a Prefeitura Municipal objetiva sanar algumas das deficiências percebidas na prática educacional dos professores quanto a trabalho com história regional e local como a identificação de fontes, a preparação para se trabalhar com memórias e história oral, a capacitação para organização da pesquisa, elaboração e manuseio do livro didático.

A partir da obra elaborada sobre a história do município, a capacitação pode ser efetuada de maneira formal, passando o(a) professor(a) a avaliar e entrar em contato com a metodologia proposta pela equipe de capacitação. A articulação dos conteúdos com a didática sugerida na obra possibilitará o domínio de uma nova abordagem histórica e de uma nova prática de atividades pedagógicas, propondo, portanto aos docentes capacitados, uma nova prática em sala de aula.<sup>16</sup>

Quanto à participação destes professores no projeto de resgate histórico de Serra Branca com a UFPB alguns se envolveram de forma mais intensa e outros apenas nas atividades pedagógicas, mas todos reconhecem a importância do projeto e aguardam as próximas etapas.

O professor A além de participar na organização dos alunos para a gincana cultural, também trabalhou como voluntário na coleta de dados em algumas instituições do município.

O professor B, na época da implantação do projeto e realização das atividades pedagógicas, ensinava no Programa de Educação de Jovens e Adultos que não foi envolvido no projeto.

---

<sup>16</sup> Idem.

O professor C estava de licença, mas lembra que sua mãe foi uma das pessoas procuradas para ceder informações sobre o município através de entrevista e arquivo fotográfico.

O professor D estava na direção de um das escolas do município que também participou das atividades pedagógicas.

O professor E também se engajou nas atividades de coleta de dados, além das atividades pedagógicas.

Professor F participou das atividades referentes a gincana cultural.

Algumas dessas etapas ainda não aconteceram como o curso de capacitação dos professores e a elaboração do resultado final da pesquisa para o livro didático, inclusive alguns professores pensavam que o projeto estava abandonado por motivos diversos, uns pela mudança de gestor municipal<sup>17</sup>, outros devido ao tempo que faz da realização da coleta de dados e a não elaboração do livro e a capacitação, porém segundo Paulo Giovani já houve um comprometimento da atual gestão municipal para apoiar na realização das outras etapas do projeto e que a maior dificuldade agora é o tempo para organizar todo o acervo coletado, a elaboração do livro e a capacitação dos professores para sua utilização em sala de aula.

---

<sup>17</sup> O prefeito à época da implantação do projeto de resgate do processo histórico de Serra Branca governou de 2005 a 2008 não conseguindo a reeleição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta monografia não significa o esgotamento do tema, ao contrário, é um alargamento do campo e das fontes para pesquisa nesta área, sendo a educação contextualizada um campo de pesquisa novo no meio acadêmico precisa chegar ao conhecimento não só dos educadores, mas de toda a sociedade.

Trabalhar Educação Contextualizada ainda se apresenta como desafio, após o término do curso que apresentou a proposta, instrumentalizou os professores provocando a reflexão acerca das nossas problemáticas cognitivas, históricas, metodológicas, recursos e teorias que animam nossas práticas está faltando a tomada de decisão para um maior comprometimento que busque a divulgação e a organização para implantação de tal proposta isso só será possível quando multiplicarmos o processo reflexivo que passamos na especialização.

Outros passos precisam ser dados para a adoção da proposta da RESAB, formarmos um espaço democrático de debate para professores e instituições educacionais onde partilhemos dos nossos conhecimentos, lutas e dilemas inerentes a educação para fortalecermos nossa formação levando-nos a melhores práticas não só dentro das escolas, mas na participação junto com a sociedade da construção de políticas públicas educacionais que contemplem a nossa realidade. Para tanto, a parceria com o Centro de Desenvolvimento do Semiárido, o INSA e a RESAB entre outras instituições é fundamental e só através destas mobilizações é que poderemos ter uma educação que ajude na visualização dos processos de construção de dados conhecimentos, mas que faça principalmente cada sujeito se reconhecer enquanto construtor também de conhecimentos necessários para uma vida digna em seu contexto, permitindo assim um exercício pleno da cidadania de todos os cidadãos e cidadãs semiaridenses.

Quanto a nossa pesquisa que foi pautada no ensino de História Regional e Local nas escolas públicas de Serra Branca do período pós- regime militar aos dias atuais, a apresentação aos professores dos resultados e conclusões obtidos também é um desafio, pois tal ato não pode parecer uma crítica, mas uma contribuição para repensarmos a nossa formação e o nosso exercício diário em sala de aula.

As poucas iniciativas que visam a abordagem em sala de aula de o ensino a partir da história regional e local está repleta de boas intenções. O problema é que

temos que abandonar o discurso vocacional do ser professor e ver a prática docente como uma profissão que requer pessoas capacitadas continuamente para seu exercício, se quiser fazer todos se reconhecerem enquanto construtores e protagonistas da história. Essa discussão perpassa, antes de tudo, no lugar e na região que cada sujeito significa como seu, se não a história vai continuar como algo externo a cada um, só assim a história regional e local se tornará um elemento contextualizador, de outra forma estaremos reproduzindo os conhecimentos já estabelecidos nas metanarrativas ou adaptando-o ao nosso meio o que tanto faz, pois nem um, nem outro, traz nossa participação em seu processo de construção. E esse modelo metanarrativo tem sido ainda regra no ensino das escolas públicas de Serra Branca. Defendemos a relação dinâmica entre o micro e o macro.

O modelo educacional do nosso país não permite que o professor seja um pesquisador construtor de conhecimento, pois esse dispõe de pouco tempo para elaboração de sua rotina educacional pesada: com carga horária subumana, sem acesso a cursos de capacitação, com péssimas condições de trabalho e pautada numa política salarial infame, quem dirá para um estudo mais intenso que requer leitura, reflexão, participação, ficando estes quando muito com tempo de ler o livro didático e a versão que vem para o professor que já tem as respostas e reflexões prontas.

Com a realização das próximas etapas do projeto de resgate da construção histórica de Serra Branca em parceria com a UFPB que visão: capacitação dos professores, elaboração do livro didático, os professores terão a oportunidade de adquirirem conhecimento técnico e teórico para uma melhor prática do ensino de história regional e local.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar:** as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez. 2007.

BARBOSA, Vilma de Lourdes. As teias da história global descortina-se a história Local: experiências na pesquisa e na produção didática. IN: **Historiografia em diversidade:** artes e artimanhas do fazer histórico. João Pessoa: Editora da UFCG/ANPUH-PB, 2010. p. 211-221.

CABRINI, Conceição. **Ensino de história:** revisão urgente. São Paulo: Editora da UFCG/ANPUH-PB, 2010. p. 9-27.

DE SOUZA SILVA, José. A emergência da ciência moderna e a gênese da educação descontextualizada. IN: **Curso de educação contextualizada para convivência com o semiárido.** No campus de Sumé/PB da UFCG: Aulas dos dias 22 e 23 de Abril de 2010.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. IN: **Educação para convivência com o semiárido:** reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro/BA: Selo editorial RESAB, 2006. p. 37- 63.

MARTINS. Marcos Lobato. História Regional. IN: **Novos temas nas aulas de história.** São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 135-152.

NÉRI, Ângelo Custódio et al. Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores na perspectiva da Educação para a convivência com o semiárido. IN: **Educação para a convivência com o semiárido:** reflexões teórico-práticas. 2 ed. Juazeirinho/BA: Selo editorial RESAB, 2006. p. 97-113.

NEVES, Joana. Educação no Brasil o que há de novo? IN: DIAS, Margarida Maria (Org.). **Contra o consenso:** LDB, DCN, PCN e reformas ao ensino. João Pessoa: editora Sal da Terra, 2000. p. 37-72.

\_\_\_\_\_. Perspectivas do ensino de História: Desafios políticos educacionais e historiográficos IN: DIAS, Margarida Maria (Org.). **Contra o consenso:** LDB, DCN, PCN e reformas ao ensino. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000, p. 103-137.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para convivência com o semiárido. IN: **Curso de educação contextualizada para convivência com o semiárido.** No campus de Sumé/PB da UFCG. 2010

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história:** pensamento e ação no magistério. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SILVA, José de Souza. A emergência da ciência moderna e a gênese da educação descontextualizada. IN: **Curso de educação contextualizada para convivência**

**com o semiárido.** No campus de Sumé/PB da UFCG: Aulas dos dias 22 e 23 de Abril de 2010.

SILVA, Adelaide Pereira da. O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo: um começo de conversa. IN: **Curso de educação contextualizada para convivência com o semiárido.** No campus de Sumé/PB da UFCG: Aulas dos dias 04 e 05 de junho de 2010.

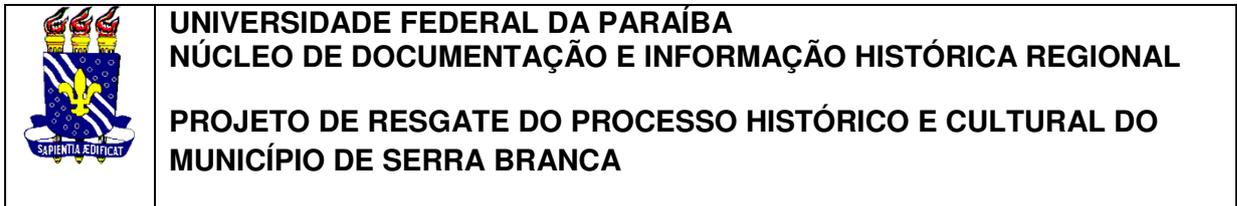
SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. História e historiografia entre o nacional e o regional. IN: **Historiografia em diversidade:** artes e artimanhas do fazer histórico. João Pessoa. Editora da UFCG/ANPUH-PB, 2010. p. 09-25.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total da educação? IN: DIAS, Margarida Maria (Org.). **Contra o consenso:** LDB, DCN, PCN e reformas ao ensino. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000. p. 82-87.

\_\_\_\_\_. A ágora e o agora. IN: DIAS, Margarida Maria (Org.). **Contra o consenso:** LDB, DCN, PCN e reformas ao ensino. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000. p. 88-102.

# **ANEXOS**

## **ANEXO A – Cópia do Projeto de Resgate do processo histórico do município de Serra Branca**



**INSTITUIÇÃO PROPONENTE:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**TÍTULO DO PROJETO:** PROJETO DE RESGATE DO PROCESSO HISTÓRICO E CULTURAL DOS MUNICÍPIOS PARAIBANOS

**TEMA DO PROJETO:** RESGATE DO PROCESSO HISTÓRICO E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE SERRA BRANCA – PARAÍBA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa em História Local; Ensino de História; Capacitação Docente.

**PÚBLICO ALVO:** Professores, equipe técnica e alunos da rede municipal de ensino do município de SERRA BRANCA/PB. Alunos de graduação na UFPB.

### **APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS:**

O Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), da Universidade Federal da Paraíba, órgão de documentação, pesquisa e extensão em História Regional, tem como uma de suas preocupações centrais, ao longo de mais de vinte anos de atuação, a produção de novos conhecimentos sobre a história nordestina e a melhoria das condições do ensino de história. Assim sendo, uma das suas linhas de trabalho se refere à produção de materiais didáticos, a partir dos vários cursos que já ofereceu para a atualização de docentes do ensino fundamental e médio.

Considerando-se a efetiva necessidade dos municípios paraibanos disporem de um ensino de melhor qualidade, avaliou-se a contribuição que a Universidade pode e deve dar aos outros graus de ensino e a sociedade em geral, mediante a socialização do conhecimento nela produzido, das metodologias de ensino-aprendizagem, dos procedimentos de pesquisa, etc. Na área específica de história, avaliou-se o dos municípios e dos seus respectivos docentes para enfrentarem a questão do conhecimento histórico, em especial no que se refere ao ensino de história local.

Tomando por base as suas próprias linhas de trabalho e mais a avaliação sobre as condições da educação nos demais graus de ensino, o NDIHR propõe este projeto de resgate do processo histórico dos municípios paraibanos, visando à elaboração de materiais didáticos e a capacitação de docentes, de modo a possibilitar as comunidades locais um melhor conhecimento de sua própria realidade. Entende, ao encaminhar esta proposta, que a formação sócio-econômica e a consciência crítica sobre o espaço vivenciado pela população local constituem elementos imprescindíveis à construção de sua cidadania. É importante salientar que este projeto desenvolveu-se no âmbito da linha temática 'Educação e Sociedade' do NDIHR desde 1991. Até o momento, já foi executado nos municípios de

Ingá, Pedras de Fogo, Conde, Cabedelo e Areia, e encontra-se em execução nos municípios de Guarabira e Pirpirituba. Nessa proposta, defini-se a execução do Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural no município de SERRA BRANCA/PB.

A preocupação com a história local e com políticas de incentivo a cultura popular do patrimônio histórico e artístico comunitário sempre esteve presente em grande número dos municípios, principalmente através da ação de órgãos e instituições estaduais e nacionais. No entanto, raras vezes se teve a oportunidade de observar um engajamento efetivo da comunidade e mesmo dos governos municipais neste processo. Comumente estes se fizeram representar por alguns indivíduos que assumiram e passaram a exercer a função de historiadores ou intelectuais oficiais dos municípios, normalmente o médico, ou o Bacharel de Direito ou o professor.

Não é por outro motivo que uma visão personalista, tradicional, acadêmica e livresca proliferou no tratamento desta questão. É certo, no entanto, que o trabalho destes indivíduos tem sido de fundamental importância para a historiografia uma vez que preserva a visão de um dos campos sociais, seja ele qual for, envolvidos na construção da história municipal. Por outro lado, ao 'povo', quase sempre iletrado, foi reservado o papel de observador na seleção daqueles fatos ou grandes personagens que deveriam ou não ser homenageadas pela historiografia. Tal situação, como não poderia deixar de ser, é constantemente reproduzida na sala de aula.

Para a grande parte dos estudantes brasileiros, o estudo da História não tem o menor sentido ou utilidade. A visão recorrente é a de que se trata de uma matéria decorativa, que só exige a memorização de nomes, datas e fatos do passado. Não é de se estranhar que assim seja, porque há um enorme fosso entre a realidade vivenciada pela comunidade e o resgate que é feito da sua memória histórica pela historiografia.

A questão do material didático é um caso exemplar. Entre os grandes problemas educacionais que enfrentamos aparece com frequência a escassez de material didático com que professores e alunos podem contar em sala de aula e, principalmente, a falta de qualidade e/ou adequação do já disponível.

Ao se analisar o caso específico do material didático referente a História, não é possível deixar de considerar a situação do sistema educacional brasileiro como um todo. A falta de verbas limita muito o trabalho de todos os profissionais envolvidos na área. Professores e alunos, na maior parte dos casos, se vêem obrigados a desenvolver suas atividades com a utilização restrita do livro didático e sem o auxílio de quaisquer outros materiais e equipamentos, como Atlas, audiovisuais, laboratórios, bibliotecas e, até mesmo papel. Todos, indispensáveis ao bom desempenho do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a própria formulação dos livros didáticos, e em especial os destinados ao estudo da História, é permeada por uma visão fragmentária, tradicional, localista, não respeitando, de uma parte, as reais especificidades de cada município e, de outra, não repassando a inserção da localidade em um processo mais geral, regional, nacional e até mesmo internacional. Os indivíduos da comunidade, deste modo, ignoram a sua realidade imediata, próxima e, muito mais, as relações do seu espaço de vivência com outros espaços.

Com base nessa concepção veiculada pelos livros didáticos de história, salvo honrosas exceções, fica claro que esse material não corresponde às expectativas da população que, em nenhum momento, se vê ali presente enquanto agente da história.

Partindo dessa análise, verificando-se a necessidade de produzir um novo material que priorize a difusão de uma concepção de História que aborde o processo histórico a um só tempo em sua singularidade e de forma articulada e totalizante, que permita o efetivo engajamento da comunidade enquanto produtora e destinatária deste novo conhecimento.

A partir da construção deste conhecimento, espera-se que a população local reconheça que o município não é uma entidade abstrata que se coloca acima dos indivíduos, mas uma construção histórico-social, uma conquista de todos aqueles que nele vivem. Para a comunidade, tal compreensão é passo fundamental para buscar a melhoria da sua qualidade de vida e para o entendimento e a preservação daquilo que é a coisa pública, o que, em outras palavras, significa exercer plenamente a cidadania. E isto só é possível a partir da compreensão da realidade vivida, isto é, a partir da socialização do conhecimento.

A produção de novos materiais didáticos por si não basta. É necessário complementá-la com uma ação formativa dos docentes para a utilização adequada daqueles materiais, a partir da constatação das insuficiências de preparo profissional dos docentes que atuam na educação municipal. Alguns professores são leigos. A maior parte deles traz introjetada aquela concepção de história tradicional já referida. Portanto, a capacitação dos recursos humanos envolvidos no processo educacional é imprescindível a uma ação que pretenda a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, também é preciso mudar a concepção de capacitação. O conhecimento meramente transmitido por especialistas a docentes do ensino fundamental e de adultos por si só pode resultar em algo externo, muitas vezes pouco relacionado com as necessidades concretas da comunidade onde os professores atuam. Daí a proposta de engajá-la diretamente no processo de resgate da história da respectiva localidade, assim como aos alunos, mediante a realização de atividades pedagógicas que somarão contribuições de dados, informações, relatos, coletados por professores e alunos, para a elaboração do material didático. Em outras palavras, pretende-se formar os educadores como pesquisadores que, por sua vez, ensinem pesquisa aos alunos no nível, e claro, maneira formal, passando o(a) professor(a) a avaliar e entrar em contato com a metodologia proposta pela equipe de capacitação. A articulação dos conteúdos com a didática sugerida na obra possibilitará o domínio de uma nova abordagem histórica e de uma nova prática de atividades pedagógicas, propondo, portanto aos docentes capacitados, uma nova prática em sala de aula.

O estudo e o conhecimento histórico têm como fim a compreensão do processo histórico enquanto totalidade. Compreende-se que esta totalidade seja constituída de fragmentos da mesma, então a variabilidade de visões históricas e de critérios de seleção para a escolha dos objetivos de estudo permitem a acumulação de verdades relativas, que possibilitam um processo de conhecimento infinito, o que é uma especificidade da ciência histórica. compatível ao estágio de conhecimento em que se encontram.

A partir da obra elaborada sobre a história do município, a capacitação pode ser efetuada de

Em face desta especificidade, examina-se a relação historiador e seu objeto de estudo como uma relação recíproca e igualitária, onde um atua sobre o outro, impossibilitando a determinação da primazia de um e de outro. Esta mesma mutua ação ocorre entre o presente e o passado.

A trabalho nos municípios pauta-se por múltiplos critérios objetivando evitar um duplo perigo: a visão centrada no passado, que privilegia os fatos, e o presentismo, que atribui a influência do contemporâneo sobre o historiador, a responsabilidade exclusiva pela seleção/interpretação do objeto a ser investigado.

A importância histórica do município e a existência de documentos e patrimônio histórico somados aos elementos de sua econômica, articulam o presente ao passado. A situação econômica e política atual do município resulta do processo de ocupação do espaço, assim como as reivindicações da comunidade, partem da realidade vivenciada. A partir do momento em que a população percebe o processo de formação desta realidade, instrumentaliza-se para exercer a sua cidadania plena, inclusive participando das decisões que se referem a sua comunidade.

O município de Serra Branca, localizado no Cariri Oriental Paraibano na Mesoregião da Borborema, é uma importante cidade do Estado.

A sua origem está associada às marchas para ocupação do interior, as quais tinham como objetivo a posse da terra, o combate aos índios da região e a penetração para o interior, sendo, assim, incorporado ao circuito da produção mercantil a partir do século XVII, Foi dessas necessidades que surgiram vários povoados que, mais tarde, a partir do século XIX, seriam alçados a condição de Vilas.

#### OBJETIVOS E METAS:

##### Objetivo Geral:

- Resgatar o processo histórico do município paraibano de Serra Branca, conjuntamente com a comunidade, através de atividades práticas e concretas, o que permitirá que a mesma exerça a sua cidadania de forma integral, percebendo a importância da preservação do patrimônio histórico, bem como apreendendo o valor do seu papel histórico a nível estadual e nacional.

##### Objetivos Específicos e Metas:

- Promover a integração Universidade/Municípios Paraibanos, através do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDIHR, buscando orientar a demanda para as reais necessidades da comunidade municipal;
- Elaborar e publicar materiais didáticos sobre o processo histórico do município e a articulação do mesmo com a história da Paraíba e do Brasil;
- Promover ampliação da capacitação de recursos humanos da Universidade (docentes e discentes) e do Município: pesquisadores, professores, técnicos e administradores sobre a problemática da municipalidade, a partir dos debates e reuniões sobre aspectos sócio-econômicos, político-administrativos e culturais do município;
- Capacitar docentes do ensino fundamental, com a participação do Governo Municipal e da Universidade. Esta atividade visará promover a compreensão, por parte dos docentes, acerca da importância do seu município;
- Identificar o patrimônio histórico (rural e urbano) e os acontecimentos culturais do município mediante a participação da comunidade, procedendo uma sistematização do material no sentido de criar um acervo à disposição da comunidade e da UFPB e, fornecendo subsídios a elaboração do material didático.
- Articular o ensino/pesquisa/extensão na formação dos discentes na UFPB – cursos de Licenciatura, a na prática pedagógica dos docentes no município de atuação do projeto.

#### ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

##### 1) Definições na escolha do município

A seleção do município foi feita de acordo com os seguintes critérios: a) importância econômica com base na rede de serviços de que este dispõe; b) a existência de patrimônio e documentos históricos que estão em estado de deterioração; c) por sua importância histórica na ocupação do espaço regional.

##### 2) Divulgação

A divulgação do projeto, no município, insere-se na necessidade de se levar ao conhecimento da comunidade esta proposta de trabalho e obter desta o seu apoio e participação.

Nesta etapa de divulgação pretende-se contar com o apoio das entidades locais, desde as prefeituras, sindicatos, escolas, igrejas até meios de comunicação que, além de poder fornecer importantes dados acerca da história local, possibilitam um contacto mais amplo com a população.

Como medida concreta para o engajamento da comunidade, pretende-se desenvolver uma série de atividades, como: palestras, gincanas, concursos de redações, fotografias, murais e com isso obter informações e mesmo objetos que venham auxiliar no resgate do processo histórico do município.

A partir desta etapa, espera-se contar com a participação dos professores locais que passam a desempenhar um importante papel em toda a nossa proposta de trabalho.

Como resultado desta proposta, além da elaboração de material didático que venha a fornecer subsídios a população para a compreensão do seu processo histórico, espera-se também alertar a comunidade para a importância da preservação do patrimônio histórico e, através desse alerta, fomentar nesta a necessidade de sua atuação em projetos como a organização ou recuperação de arquivos, bibliotecas e memoriais.

### 3) Coleta e sistematização dos dados

A partir dos contactos e das atividades desenvolvidas se dará a análise dos dados recolhidos ou disponíveis, no sentido da seleção dos mesmos, visando o embasamento na elaboração dos trabalhos a serem empregados na produção do material didático e outras publicações com o objetivo de resgatar o processo histórico e as manifestações culturais do município.

A sistematização documental se fará segundo o tipo de material recolhido e a natureza das fontes e ainda de acordo com o período histórico a que se reporta.

Através da pesquisa bibliográfica e de fontes secundárias por onde se iniciará o trabalho, se terá contato direto com o que foi escrito e produzido a respeito dos municípios. O trabalho desenvolvido nesta área será o de identificação, localização, compilação e fichamento das obras.

A seguir serão trabalhadas as fontes primárias, ou seja, a pesquisa documental propriamente dita, onde se fará a identificação e análise dos documentos oficiais e particulares, como: atas, leis, relatórios, ofícios, correspondências, inventários, testemunhos, registros, memórias, ensaios, etc.

Os documentos oriundos de fontes estatísticas dos órgãos oficiais comporão a gama de documentação primária que se utilizará, a exemplo: IBGE, Departamentos Estaduais e Municipais de Estatística, etc.

Um outro elemento de fundamental importância a nível de documentação e que são repositórias de conhecimentos são as fontes não escritas: fotografias, gravações, imprensa falada, desenhos, pinturas, canções, objetos de arte, folclore e outros.

Esta sistematização dos documentos será objeto de debate, análise e interpretação em grupo, respaldada pela participação de toda a equipe técnica do projeto.

### 4) Elaboração do material didático

Pretendemos confeccionar cartilha com o processo histórico do município articulados com o processo histórico regional e nacional, que contará com textos, ilustrações, propostas

de atividades didáticas, mapas e demonstrativos econômicos e sociais, referências bibliográficas e glossário, a exemplo das cinco outras cartilhas produzidas para a Série Extensão da PRAC e Série Materiais Didáticos do NDIHR.

O material que será reunido na fase de divulgação e posteriormente sistematizado, deverá ser devolvido a comunidade para que esta, após todo o processo de engajamento no projeto, decida que destino dar a ele. Uma cópia do mesmo passara a fazer parte do Banco de Dados do NDIHR.

#### 5) Impressão e Publicação e Circulação.

No plano editorial a apresentação final será através de cartilha com composição didática para uso de professores e alunos do ensino fundamental, para circulação local e divulgação nacional junto a Instituições de ensino, pesquisa e extensão, devidamente registrada no ISBN.

#### 6) Capacitação dos docentes

a) Conscientização: a partir da generalização do uso do livro didático em nosso país, surgem várias críticas quanto ao papel que este passa a desempenhar.

O livro didático passa a ser visto como um produto acabado que traz todas respostas necessárias, determinando o que deve estar certo e que deve ser aprendido.

Dentro deste contexto, o livro didático apresenta-se muitas vezes como um material inadequado, caracterizado pela generalização, não considerando as especificidades locais e regionais. Como consequência, não retrata as condições reais de existência da maior parte da população e não oferece a esta subsídios para a apreensão desta realidade.

Um outro elemento agravante refere-se ao uso que o professor faz dele. Tratando-o como se fosse um instrumento de trabalho inquestionável, detentor de todas as informações e de todas as certezas. Esta cultura livresca faz com que a atividade de pesquisa fique a um segundo plano enquanto que a ação de ensinar passa a ser compreendida como atividade para repassar informações e não para produzi-las também.

Nossa proposta de trabalho parte desta avaliação e pretende produzir um material didático, com a ajuda da comunidade e a partir de suas experiências, que aborde a questão da história local e sirva de guia para um ato de ensinar onde pesquisa-sala de aula sejam momentos de um mesmo processo: o de ensino-aprendizagem.

Esperamos nesta fase da execução do projeto despertar a atenção dos professores do ensino fundamental para esta questão e fazê-los sentir a necessidade de integração à nossa equipe para que os objetivos sejam atingidos.

#### a) Capacitação para pesquisa e ensino

A participação dos bolsistas na UFPB e dos professores no município deverá se fazer presente em todas as fases de execução do projeto. Isto porque a capacitação se fará não apenas com o objetivo de orientar a ação do professor na sala de aula, mas também e fundamentalmente, com o objetivo de tornar a prática educativa uma ação que envolva necessariamente a pesquisa, buscando resgatar assim o papel do docente no seu sentido mais pleno: o de educador-pesquisador.

A presença dos professores desde o início da execução do projeto possibilitará que entre em contato com as técnicas de pesquisa que serão adotadas e com a metodologia do

trabalho em equipe e permitirá que este docente participe do processo não apenas enquanto um reprodutor do conhecimento mas também enquanto um produtor deste conhecimento.

b) Acompanhamento, supervisão discussão sobre o andamento do projeto.

Esta etapa tem por objetivo engajar o professor no processo de discussão e avaliação contínuas do projeto. As suas sugestões para a elaboração das cartilhas e outros materiais didáticos serão indispensáveis uma vez que a sua experiência diária na sala de aula e o fato de fazer parte da comunidade a ser pesquisada, poderão aproximar aquilo que é esperado do projeto pela população do município.

c) Capacitação na utilização do material didático

A capacitação será feita a partir da aplicação de técnicas de trabalho com a história local, o que constitui, na maioria dos casos, novidade para o corpo docente. Esta capacitação deverá apresentar uma abordagem que escape aos esquemas tradicionais e formais do ensino-estudo da história. Afinal, o material didático que se objetiva produzir deverá ser algo resgatado a partir das necessidades que a população do município tem.

A operacionalização dessa capacitação para a utilização do material didático será organizada em duas fases:

Um curso de 40 (quarenta) horas/aula, a ser realizado quando da conclusão dos trabalhos de publicação do material didático, com o objetivo de discutir os conteúdos abordados, especialmente os relativos à história do município, e traçar as diretrizes a serem aplicadas e objetivos a serem atingidos durante o uso do material em sala de aula;

Capacitação em serviço, com o acompanhamento mensal de todas as atividades realizadas em sala de aula pelas professoras, a partir do material didático produzido. Esta fase, que contará com a participação de toda a equipe (professores, bolsistas e a supervisão escolar local), objetivará avaliar os efeitos da utilização do material sobre a clientela específica – os alunos da rede de educação do município -, bem como a aplicação, pelos docentes, das diretrizes discutidas e definidas na primeira fase da capacitação. O acompanhamento das atividades ocorrerá durante o período letivo no município, tanto na área urbana quanto na área rural, através de reuniões de planejamento e visitas às escolas. A expectativa é de que, a partir deste acompanhamento, os profissionais de educação do município se tornem agentes multiplicadores da proposta.

## RESULTADOS ESPERADOS:

- Resgate do processo histórico e cultural do município de Serra Branca/Pb;
- Elaboração de material didático – cartilha com caráter multidisciplinar – sobre a História local do município de Serra Branca/Pb;
- Capacitação em ensino/pesquisa/extensão de alunos bolsistas de graduação dos Cursos de Licenciatura da UFPB;
- Capacitação em ensino e pesquisa em História local de professores da rede municipal de ensino do município de Serra Branca/Pb;
- Formação de um banco de dados da pesquisa bibliográfica e de campo realizada em acervos públicos e privados, bem como na comunidade do município pesquisado, a disposição de novas pesquisas sob guarda do NDIHR/UFPB, com cópia para o município;
- Produção científica dos docentes e discentes envolvidos, através de artigos e produções textuais de reflexão temática objeto do projeto;
- Efetivação de alternativas metodológicas de trabalho nas escolas municipais e na própria comunidade em suas entidades representativas.

## METODOLOGIA: (FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA)

### A) Considerações sobre história local

A historiografia dos municípios brasileiros, de um modo geral, é bastante restrita. Mesmo sendo difícil avaliar o seu montante, sabe-se que a maioria das localidades pouco dispõem de memória. Quando isso acontece, e pensando-se à luz da concepção da História e da metodologia mais atualizadas, as obras sequer poderiam ser classificadas como científicas pois se trata de meros relatos cronológicos dos fatos, sem articulações entre os mesmos. Circunscreve-se acanhadamente ao plano político e concebem os municípios como territórios enquadrados em limites geo-administrativos. Esse quadro desolador decorre de uma concepção da história estreita e ultrapassada, que pode sintetizar-se nas seguintes características: factualismo, linearidade temporal, oficialismo (História = história dos governantes – sequer dos dominantes); concepção aquela aliada a sua congênere positivista na Geografia, responsável por uma compreensão apenas física do espaço. De modo que o resultado mais global tem sido uma historiografia localista, que repassa uma visão fragmentada da realidade.

Ora, se pretende-se dotar os municípios de outros conceitos aliás, não tão novos, mas ainda novidades na historiografia local, capazes de gerar uma visão de mundo articulada, integradora dos múltiplos aspectos do real, pois a cidadania, assim o entendemos, só se construirá mediante essa percepção totalizante.

Pressupõe-se, pois, que estes conhecimentos e esta memória sejam produzidos a partir de alguns parâmetros básicos das Ciências Sociais:

- O entendimento de que o conhecimento e a memória são sempre seletivos e devemos ter em conta, como vetores dessa construção, fatos e elementos que nos subsidiem para responder os problemas presentes da comunidade em estudo;
- O ser humano não apenas vislumbrado com um animal político mas um agente social, econômico, cultural, etc., estas várias facetas compondo a sua essência;
- A estrutura social encarada como o conjunto de agentes humanos e não apenas uma parcela destes – diferenciados pela forma de inserção social e, a partir disso, com interesses e visões também diferenciadas;
- A organização social e seu suporte espacial, percebidos em seu movimento constante, de que os limites geo-políticos são formas cristalizadoras de processos anteriores, mas que se redimensionam continuamente a partir de novos processos sociais.

Sendo a questão espacial bastante relevante para as histórias locais, a contribuição da chamada geografia crítica é indispensável na construção de seu novo conceito. Assim, a este processo (forma em construção), estaremos evitando que nossa análise recaia no oficialismo, pois que este implicaria em entender a história de uma municipalidade a partir de sua criação legal, ignorando a ocupação e a organização do seu território, que explica sua posterior configuração geo-política. Trata-se pois, de inverter a ótica: não partir dos municípios com um dado territorialmente pronto (a não ser como estratégia operacional de pesquisa), mas enfocá-lo como uma construção que trataremos de remontar. Esta abordagem permitirá, ainda, que a visão localista da história local seja rompida pela percepção das articulações do território local com outras unidades geo-políticas (municípios – estado – estado nacional), e outros territórios não formais (ex: a identidade dos municípios de uma cidade de área similar potiguar. Ou: as articulações entre cidadãos do município de Patos, no sertão paraibano, com cidadãos nordestinos-patoenses morando em São Paulo). Em outras palavras: a história do município não está apenas no município. Essa abrangência conceitual é que permitira, de fato, construir uma história que instrumentalize uma cidadania efetiva. Se o local é base fundamental para a cidadania, porque realidade

vivida, permanecer no localismo seria meia-cidadania, superá-lo nos moldes propostos nos parece ser o caminho para uma cidadania integradora consciente do indivíduo na sociedade.

#### B) Técnicas de pesquisa

Por se tratar de um projeto que, além do resgate da memória histórica municipal, com vistas à produção de materiais didáticos e políticas de preservação do patrimônio histórico e de incentivo as atividades culturais do município – prevê também um processo de capacitação de professores. A pesquisa será planejada e executada a partir de dois enfoques, que não se excluem, que se complementam e que são absolutamente imprescindíveis para que os objetivos sejam concretizados: um enfoque vertical, para sistematizar a formação histórica dos municípios a partir da sua inserção no processo histórico a nível regional e nacional e outro enfoque horizontal par registrar a atualidade de cada município.

Tendo em vista esta dupla abordagem, que só adquire consistência se compreendida enquanto uma totalidade, serão utilizadas as seguinte técnicas:

b.1) Técnicas usuais de levantamento e sistematização de documentos: prevê-se a localização e prospecção de fontes documentais nos municípios e em outras instituições que possuam acervos significativos, tais como: Fundação Casa de José Américo, Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, INCRA, EMATER, IDEME e outros, todos localizados na capital do estado, João Pessoa.

Os tipos de documentos a serem utilizados serão os de cunho arquivístico e bibliográfico, a saber:

- obras gerais sobre a história da Paraíba;
- obras e/ou documentos sobre a história do município;
- documentação manuscrita e impressa a ser levantada nos arquivos municipais;
- teses e monografias.

#### b.2) Trabalho de campo:

Prevê-se a realização do trabalho de campo, com base na aplicação de três estratégias:

- formulário: com o objetivo de identificar os acervos existentes no município;
- questionário: que deverá cobrir os vários segmentos da sociedade municipal. A aplicação obedecerá a duas preocupações fundamentais: 1) a de resgatar como a população em geral compreende a história contemporânea, aquela por ela vivenciada hoje, e, 2) a de resgatar o testemunho das populações que não possuem memória escrita mas que, certamente, tem condições de contribuir com dados significativos para a pesquisa.

#### SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO PROJETO:

- No município;
- Reuniões mensais de avaliação planejamento com a Secretaria de Educação Municipal;
- Cronograma de visitas às escolas onde serão desenvolvidas as atividades;

- Elaboração de relatórios mensais para acompanhamento das atividades desenvolvidas;
- Reuniões semanais de avaliação e planejamento reunindo a equipe de pesquisa na UFPB

**EQUIPE DO PROJETO E RESPECTIVA FUNÇÃO NO PROJETO:**

**A. COORDENADOR GERAL:**

Nome: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma de Lurdes Barbosa

Unidade: Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDIHR

Categoria profissional: Professora

Graduação: Licenciatura Plena em História

Especialista em História Econômica e Social do Nordeste Brasileiro  
Mestre em Educação UFPB

Doutor em Educação UFRN

Pesquisador do NDIHR

Telefone: (83) 3246-6428

E-mail: vlb\_g@hotmail.com

**B. EQUIPE:**

1. Nome: Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes (Coordenador do Projeto no município)

Unidade: Campus III – Bananeiras - PB

Categoria profissional: Professora

Formação em Licenciatura Plena em História

Mestre em Ciências Sociais pela UFPB

Doutor em História pela UFPE

Pesquisador do NDIHR

E-mail

2. Nome: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Regina Célia Gonçalves

Unidade: Departamento de História/CCHLA/UFPB

Categoria profissional: Professora Adjunta

Formação em Licenciatura Plena em História

Especialista em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo

Mestre em Ciências Sociais pela UFPB

Doutora em História pela USP

Pesquisadora do NDIHR

E-mail:

3. Nome: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Unidade: Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB

Categoria profissional: Professor Adjunto

Graduação em Licenciatura Plena em História

Especialista em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo

Mestre em Sociologia Rural pela UFPB

Doutor em Sociologia pela PUC – São Paulo

Pesquisador do NDIHR

E-mail:

4. Nome: Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro

Unidade: Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB

Categoria profissional: Professor Adjunto

Formação em Licenciatura Plena em História e Bacharel em Geografia

Mestre em História pela UFPE

Doutor em Educação pela UNICAMP/SP

Pesquisador do NDIHR

E-mail:

5. Nome: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vilma de Lurdes Barbosa

Unidade: Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB

Categoria profissional: Professora Assistente

Formação em Licenciatura Plena em História

Especialista em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo

Mestre em Educação pela UFPB

Doutora em Educação pela UFRN

Pesquisadora do NDIHR

E-mail: vlb\_g@hotmail.com

6. Nome: Profª MS. Suelídia Maria Calaça (Doutoranda)

Unidade: Departamento de Metodologia da Educação/CE/UFPB

Categoria profissional: Professor Assistente

Formação em Licenciatura Plena em História

Mestre em Educação pela UFPB

Doutoranda em Educação na UFRN

Pesquisadora do NDIHR

E-mail:

7. Nome: Rossana de Sousa Sorrentino Lianza

Unidade: Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

Categoria profissional: Professora

Formação em Direito e em Licenciatura Plena em História

Especialista em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo

Mestranda em História na UFPB

Pesquisadora do NDIHR

8. Três (03) alunos de graduação em História na UFPB. (Em anexo plano de trabalho para os bolsistas)

9. Equipe do SEMEC – Serra Branca.

E-mail

1. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:

Prazo de Execução: 36 meses. De Fevereiro de 2006 a dezembro de 2008

2. PUBLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO:

Impressão e publicação de 1.200 exemplares do livro.

3. PARA A CAPACITAÇÃO DE 40h:

Passagens, deslocamento, alimentação e hospedagem para a equipe do NDIHR, despesa com transporte (zona rural-urbana), alimentação e acomodações para capacitação dos professores do município.

4. PARA A CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO APÓS A PUBLICAÇÃO DO LIVRO:

Passagens, deslocamento, alimentação e hospedagem para a equipe do NDIHR, durante a capacitação em serviço.

## CO-FINANCIAMENTO:

- A SEMEC pode pleitear junto a vários órgãos de fomento do MEC, especialmente ao FNDE, recursos para a publicação do livro.

## PARCERIAS:

- Prefeitura municipal de Serra Branca através das Secretarias de Educação;
- Comunidade do município de Serra Branca – professores, alunos, trabalhadores rurais, comerciantes, profissionais liberais, políticos, etc;
- Universidade Federal da Paraíba
- Universidade Federal de Campina Grande.
- Universidade Estadual da Paraíba – Campus de Campina Grande e Guarabira.

## REFERÊNCIAS:

CAVALCANTI, M<sup>a</sup>. Helena P. (et alii). *Uma História do Ingá*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1993.

\_\_\_\_\_. *Uma História de Pedras de Fogo*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1993.

\_\_\_\_\_. *Uma História do Conde*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1996.

\_\_\_\_\_. *Uma História de Cabedelo*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1996.

\_\_\_\_\_. *Uma História de Areia*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1988.

BALDIM, Nelma. *A história dentro e fora da escola*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

BARBOSA, Vilma de L. *Construção da História Local: proposta de ensino de História para a classe trabalhadora*. 1998. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 1998.

BARBOSA, Vilma L. *Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local*. UFRN: Natal/RN, Tese de Doutorado. 2005.

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In. HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIN, Alain. *A questão local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991

HICKMANN, Roseli Inês (org.). *Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REIS, Eduardo. *História Social e Ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

SILVA, Marcos (Coord.). *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: ANPUH, Marco Zero. 1990.

João Pessoa, 01 de fevereiro de 2006

Profª Drª Vilma de Lurdes Barbosa

Coordenadora Geral do Projeto

Mat. SIAPE nº 1030033

## **PLANO DE TRABALHO PARA OS ALUNOS BOLSISTAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA E PROFESSORES DA UFPB E PARA OS PESQUISADORES NO MUNICÍPIO DE SERRA BRANCA/PB.**

Serão aplicadas pelos alunos bolsistas, professores da UFPB e pelos pesquisadores no município, duas técnicas básicas de pesquisa desenvolvidas em várias etapas que compreenderam a seguinte organização:

### **A. ATIVIDADES PARA OS ALUNOS BOLSISTAS E PROFESSORES NA UFPB:**

#### **Caracterização da equipe:**

1. 07 professores da UFPB, 01 professora da rede estadual de ensino, pesquisadora do NDIHR;
2. 02 alunos-bolsistas do Curso de Licenciatura Plena em História na UFPB, com carga horária semanal de 20 horas, no período de 12 meses de trabalho e com remuneração através de uma bolsa mensal, no valor de R\$ 300,00

#### **Atividades de pesquisa:**

Pesquisa bibliográfica e documental, com a leitura, fichamento, compilação e sistematização de bibliografia referente a historiografia paraibana, documentos históricos variados encontrados em fontes primárias e secundárias.

As técnicas usuais de pesquisa em documentos escritos seguem o procedimento de localização e prospecção dos acervos tanto na capital quanto no município, em variadas instituições, conforme as indicações a seguir:

- Arquivo Público do Estado da Paraíba localizado no Espaço Cultural;
- Bibliotecas Central e Setoriais da Universidade Federal da Paraíba (nos setores: Coleção da Biblioteca Paraibana, Banco de Dissertações e Teses);
- Bibliotecas particulares;
- Arquivo das prefeituras, Bibliotecas Públicas, Câmaras de Vereadores, Delegacia Policial, Sindicatos dos Trabalhadores (rurais, de pescadores, de artesãos), Cartório de Registro Civil e Centros de Saúde nos municípios;
- Arquivos da Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural da Paraíba – EMATER;
- Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG;
- Fundação Casa de José Américo;
- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;
- Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural – IBPC;
- Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba – IDEME;
- Instituto Histórico e Geográfico Paraibano - IHGP;
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA;
- Instituto de Terras e Planejamento Agrícola – INTERPA;
- Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba – IPHAEP;
- Jornal A União;
- Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR/UFPB;
- Tribunal Regional Eleitoral – TER;
- Secretarias de Educação, de Saúde e de Planejamento do Estado da Paraíba;

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

Partindo deste material e do tratamento analítico nele efetuado e, procedendo as inter-relações com a história do estado da Paraíba, da região, do país e da história universal, se torna possível a tessitura de uma história processual do município, sendo essa, ainda, sistematicamente enriquecida e complementada com a pesquisa de campo que, inclusive, proporciona a elucidação necessária de elementos históricos que, de outra forma, não seriam clarificados aos pesquisadores.

## **B. ATIVIDADES PARA OS PESQUISADORES E PROFESSORES DA UFPB:**

### **Caracterização da equipe:**

1. 02 professores da UFPB, pesquisadores do NDIHR;
2. 02 pesquisadores que deverão ter uma das seguintes graduações – História, Geografia, pedagogia e/ou Letras. O tempo de atuação desses profissionais será durante todo a execução do projeto no município.

### **Atividades:**

Acompanhamento sistemático e permanente à equipe da UFPB quando da sua presença no município.

Pesquisa de campo junto a comunidade local, através de reuniões e atividades com os professores da rede pública municipal; da aplicação de formulários nas instituições públicas estaduais e municipais; questionários e entrevistas com pessoas e/ou grupos-chaves da sociedade local; levantamento fotográfico, identificação e catalogação do patrimônio histórico e cultural .

Esse trabalho de campo tem, como base, a aplicação de quatro estratégias diferenciadas. Inicialmente, desenvolve-se, principalmente junto às escolas - onde os pesquisadores efetuam reuniões com diretores, supervisores, professores e alunos, o conhecimento da proposta do Projeto e, conseqüentemente, o envolvimento fundamental dos docentes da rede municipal de ensino na obtenção de informações e na conscientização da importância do resgate da história e da identidade dos municípios. Desses contatos, posteriormente, será possível obter um rico material para a composição das obras, como por exemplo, redações sobre temas variados do cotidiano, como o lazer, o trabalho, a origem da família, desenhos e pinturas que retratassem concepções do município e de suas vidas.

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

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

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

O tratamento e a organização de todo o material colhido no período de trabalho, observa os seguintes critérios: na pesquisa bibliográfica e das fontes secundárias é selecionado tudo o que foi escrito e produzido nos e sobre os municípios, através de um trabalho de localização, identificação, compilação e fichamento das obras; nas fontes primárias se fez a identificação e análise dos documentos oficiais, jurídicos e particulares, tais como: atas, leis, relatórios, estatísticas, ofícios, correspondências particulares, inventários, registros, autobiografias, memórias, ensaios, poesias, literatura de cordel, bem como, documentos de instituições privadas, como igrejas, partidos políticos, sindicatos e associações; análise de documentações oriundas das fontes não escritas, tais como fotografias, gravações de entrevistas, imprensa falada, desenhos, pinturas, gravuras, canções e manifestações culturais. Para toda esta documentação será representativa e fundamental a apreensão do tipo de material recolhido, a consideração da própria natureza

das fontes e, o período histórico ao qual se reportava, buscando-se, assim, uma multiplicidade de perspectivas para proceder ao trabalho com as mesmas e a conseqüente análise dos dados obtidos.

Assim, utilizando as mais variadas fontes, serão avaliados diferentes aspectos da realidade histórica estudada, utilizando, inclusive, a aplicação da história oral, resgatando o cotidiano que se mostra fundamental na reconstituição da história mais recente do município. Todo o material produzido nas entrevistas será transcrito e, conseqüentemente, receberá um tratamento específico para este tipo de fonte histórica.

**ANEXO B – Questionário para os professores de história das escolas públicas de Serra Branca**

**Universidade Federal de Campina Grande – UFCG**

**Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA**

**Especialização em Educação Contextualizada**

**Questionário para professores de História das Escolas Públicas de Serra Branca**

**1º Há quanto tempo é formado (a) em História?**

**2º Qual seu conceito de história?**

**3º Há diferença entre história e história regional e local? Explique:**

**4º Você aborda história regional e local em sala de aula? Como? Explique:**

**5º Quais as dificuldades de discutir história regional e local em sala de aula?**

**6º O que faz para suprir essas dificuldades? Explique:**

**7º Conhece os PCN's e a LDB? Explique:**

**8º Participou de oficinas, palestras, cursos de formação sobre os PCN's e a LDB na época em que estavam surgindo? Explique:**

**9º Qual a importância do Livro Didático na sala de aula? Explique:**

**10º Como você avalia o Livro Didático? Explique:**

**11º Além da graduação em história já fez curso de pós-graduação? Explique:**

**12º Qual a importância do estudo para o professor?**