

História e Sociedade:

Saberes em Diálogo



Ângelo Emílio da Silva Pessoa
Isamarc Gonçalves Lôbo
Josineide da Silva Bezerra (Orgs.)



**XV ENCONTRO
ESTADUAL DE HISTÓRIA**

Cajazeiras
27 a 30 de novembro de 2012

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Rita Uhle
Ângelo Emílio S. Pessoa
Cláudia Lago Borges
Josineide S. Bezerra
Rodrigo Ceballos
Solange Pereira da Rocha
Viviane G. Ceballos

COMISSÃO CIENTÍFICA

Cláudia Engler Cury
Francisco Firmino Neto

ANPUH/PB
Biênio 2012-2014

Diretor

José Luciano Q. Aires

Vice-Diretor

Ofélia Maria de Barros

Secretário-Geral

Tiago B. de Oliveira

2º. Secretário

Ramsés Nunes e Silva

Tesoureira

Vânia Cristina da Silva

2ª. Tesourceira

Maria José Silva Oliveira

Delegacias Regionais:

Cajazeiras

Rodrigo Ceballos

Campina Grande

Luciano M. de Lima

Delegacia de Guarabira

Marisa Tayra Teruya

João Pessoa:

Serioja R. C. Mariano



Organizar um livro da ANPUH-PB é uma grande honra e satisfação. Isso, pela trajetória da entidade, marcada pela participação de inúmeros historiadores em suas publicações, a transformar esta seção em uma das mais ativas do Brasil. Satisfação também pela excelência dos debates que essas publicações ensinam, a manter uma salutar tensão entre produção científica e compromisso com um engajamento qualificado nas grandes questões de nossa sociedade.



ISBN 978-85-8237-025-3



9 788582 370254

**História e Sociedade:
Saberes em Diálogo**

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. José Edilson de Amorim
Reitor

Prof. Dr. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEI)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Leonardo Cavalcanti de Araújo (CES)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

Valéria Andrade (CDSA)



**Ângelo Emílio da Silva Pessoa
Isamarc Gonçalves Lôbo
Josineide da Silva Bezerra**
(Organizadores)

História e Sociedade: Saberes em Diálogo



Campina Grande – PB

Copyright ©2014 – Autores

Arte: Andrés Ceballos

Editoração eletrônica: Isamarc Gonçalves Lôbo / Naudimilson Ricarte
Layout da capa: Isamarc Gonçalves Lôbo / Ângelo Emílio da Silva Pessoa
Arte final da capa: Naudimilson Ricarte

Revisão Geral:

Ângelo Emílio da Silva Pessoa e Josineide da Silva Bezerra

Impressão e Acabamento:



Efetuada o depósito legal na Biblioteca Nacional.
Conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço – Bibliotecária –CRB 15/1096

H673

História e sociedade: saberes em diálogo/Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Isamarc Gonçalves Lôbo, Josineide da Silva Bezerra (organizadores). Campina Grande: EDUFPG, João Pessoa: A União, 2014.
248p.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-8237-025-4

1. História e sociedade - Paraíba. 2. História – estudo e ensino – Paraíba.
3. Historiografia - Paraíba

UFCG/CFP/BS

CDU- 94(813.3)

SUMÁRIO

Apresentação, 07

Dimensões públicas da história: Os novos lugares da história no tempo presente, 15

Sônia Meneses

O que se vê, o que se lê, o que se recorda: a arte do cordel numa perspectiva transdisciplinar, 31

Rosilene Alves de Melo

Historiografia paraibana: da “velha” à “nova” história política, 55

José Luciano de Queiroz Aires

Historiografia e questões de ensino: uma incursão pela história local, 77

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Perspectivas sobre a produção acadêmica da área de ensino de história, 97

João Batista Gonçalves Bueno

Literatura e ensino de história: o texto literário e os seus usos no cotidiano escolar, 115

Iranilson Buriti de Oliveira

Nova história e ensino de história: considerações sobre algumas proposições de Jacques Le Goff, 131

Joana Neves

Documentação e acesso aos arquivos da repressão na Paraíba, 149

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Os arquivos militares e a pesquisa histórica: uma experiência de pesquisa, 167

Luciano Mendonça de Lima e Roberta Gerciane Viana de Araújo

Movimentos sociais no campo: velhas e novas trilhas da ação e reação, 179

Mariana Moreira Neto

História e sociedade: saberes em diálogo, 195

Margarida Maria Dias de Oliveira

Historiografia acadêmica paraibana e a ANPUH-PB: considerações de meio século, 213

Rosa Maria Godoy Silveira

APRESENTAÇÃO

Organizar um livro da ANPUH-PB é sempre uma grande honra e satisfação. Isso, pela trajetória da entidade, marcada, ao longo de três décadas, pela participação de inúmeros historiadores em suas publicações, os quais têm transformado esta seção estadual em uma das mais ativas do Brasil. Satisfação que também se justifica pela excelência das apresentações e debates que essas publicações ensejam, a manter uma salutar tensão entre produção científica e compromisso com um engajamento qualificado nas grandes questões de nossa sociedade.

Nos dias 27 a 30 de novembro de 2012, os anpuhanos da Paraíba se reuniram no Campus da UFCG de Cajazeiras, realizando o XV Encontro Estadual de História. Organizado em torno do tema *História e Sociedade: saberes em diálogo*, as suas discussões estiveram focadas nas articulações mais amplas entre a produção do conhecimento histórico e os diálogos com as diversas instâncias sociais. Algumas centenas de profissionais e estudantes de História exercitaram um proveitoso diálogo, materializado em conferências, mesas-redondas, simpósios temáticos, apresentação de pôsteres e outras atividades científicas e culturais.

Os debates foram tangenciados por questões acerca do ensino de História, da relação entre a produção historiográfica e os movimentos sociais, da memória social e da delicada questão do acesso e preservação dos arquivos e dos vínculos entre a academia e saberes extra-acadêmicos. Enfim, debates vivenciados sob uma

amplitude de temas e abordagens, que muito enriqueceram as perspectivas individuais e coletivas dos envolvidos.

Com o fito de expandir e tornar mais amplas essas discussões, a ANPUH-PB publica regularmente livros decorrentes desses seus encontros estaduais. Livros esses que englobam parte das apresentações então realizadas, fixando-se nos textos resultantes das Conferências e Mesas-redondas, que se referem de forma mais direta ao tema do evento, bem como possuem uma ampla representatividade de nossa produção historiográfica.

A obra que o leitor tem em mãos envolve uma produção coletiva, resultante do esforço empreendido pela direção da ANPUH-PB, pela Comissão Organizadora local e pelos monitores de Graduação. Para que aqueles textos se materializassem no formato deste livro, o trabalho dedicado de muitos agentes demonstra o legado principal da entidade: o seu quadro de associados, formado por profissionais e estudantes de História.

Abrindo esta obra, Sônia Meneses, com o texto *Dimensões Públicas da História: os novos lugares da história no tempo presente*, enfrenta a espinhosa questão da relação inquietante que o conhecimento histórico estabelece com o tempo presente, em meio a mudanças nas percepções tradicionais de tempo que escudaram nossa cultura. Nesse sentido, quais seriam os possíveis lugares para esse conhecimento? Haveria lugar para/ou interesse pela história dos historiadores? Diante dessa situação, é pontuada a tentativa de reter sentidos para um tempo que parece cada vez mais fluido e desconectado de nossa experiência sensível, no qual o instante parece estilhaçar a duração e desagregar algumas de nossas mais caras noções de referência. Quando o passado parece ganhar foros de mercadoria em vez de gerador de identidades; quando a existência de uma pletora de memórias elaborada pelos mais distintos sujeitos parece eliminar qualquer relação de sentido, volta à relevância a questão do lugar do conhecimento histórico e sua

importância na perspectiva de construção de relações numa dimensão efetivamente humana, menos refêem das relações midiáticas de mercado e poder.

O texto *O que se vê, o que se lê, o que se recorda: a arte do cordel numa perspectiva transdisciplinar*, de Rosilene Alves de Melo, traz à tona a discussão acerca da relação entre a reflexão historiográfica e seu convívio com múltiplas linguagens produzidas por vários agentes culturais em condições as mais diversas. Enfocando, em especial, a linguagem do cordel e da xilogravura para além de sua definição como testemunhos da cultura popular (espécie de antípodas de uma cultura erudita), a autora busca entrar na lógica de uma produção literária e visual que carrega suas próprias convenções e maneiras de perceber como esses agentes falam e apresentam suas próprias visões de ser e estar no mundo. O texto aprofunda essas questões a partir da análise mais direta de memórias, obras de cordel e imagens produzidas em Juazeiro (CE), em torno de Joaquim Gomes de Menezes, importante personagem local, que deixou de lado a marcenaria e adotou a identidade de realeza, como Príncipe Ribamar da Beira Fresca, e pretendeu construir um aeroporto na cidade para recepcionar sua amada distante. Em diversas produções, a figura do Príncipe vai sendo definida e redefinida, na mesma medida em que textos e imagens vão abrindo novas visualizações, numa variada paleta de possibilidades.

Luciano Queiroz investiu suas reflexões sobre a historiografia paraibana, no texto *Historiografia paraibana: da “velha” à “nova” história política*, em que aborda os elementos centrais de estruturação e resistência das marcas produzidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), que se transformaram em verdadeiras “linhas de força” para a definição do que se denomina paraibanidade, tendo como apanágio a exaltação da “revolução de 1930” e do personagem João Pessoa como representantes dessa “essência” do “ser paraibano”. Sem cair na facilidade de fazer *tabula rasa* da chamada historiografia

“tradicional”, Queiroz valoriza suas realizações, não deixando de demarcar seus limites e frisar certas permanências. Realiza um relevante esforço de periodização, que estabelece bases para o adensamento de estudos historiográficos entre nós, esmiuçando a produção em história política e sugerindo caminhos para a efetivação de sua renovação, sob um viés que ultrapasse a condição de mero rótulo de ocasião.

Trazendo à baila a sempre controversa questão do ensino de História, Vilma de Lurdes Barbosa, no texto *Historiografia e questões de ensino: uma incursão pela história local*, adentra as polêmicas em torno do ensino da disciplina e da formação de professores de História, tangenciadas por diagnósticos que sugerem a necessidade de uma renovação dos currículos e práticas, muito embora esse não seja um terreno imune às mais diversas contradições e descontinuidades. Estabelecendo uma análise comparativa entre a Paraíba e Minas Gerais, a autora tece ponderações acerca de temas como a fragilidade do ensino de história local nos anos iniciais do ensino fundamental, as dificuldades relativas a material didático, a adoção do ENEM e as repercussões desse exame sobre o ensino de história local – temas que devem constituir um programa de discussões para os profissionais de nossa área.

Prosseguindo nessa discussão, João Batista Gonçalves Bueno, em *Perspectivas sobre a produção acadêmica da área de ensino de história*, examina e realiza um balanço quanto à consistente e numerosa produção relativa ao tema, que mobiliza expressiva comunidade de historiadores e acumula debates e avanços, nas últimas décadas. Seguindo a vereda das reflexões sobre a produção de identidades relacionadas ao ensino de história, Bueno demonstra como a busca de um padrão unitário de identidade, estabelecido numa ótica nacionalista, foi sucedido pela busca de múltiplas identidades, relacionadas aos novos paradigmas de produção historiográfica e de ensino da disciplina. A partir disso, polemiza em torno das perspectivas mais recentes da historiografia

voltada para o ensino de História, observando que, muitas vezes, as linhas que se pretendem inovadoras deixam de observar certas complexidades, o que repercute num dado enlaçamento às redes produtivas orientadas pelo mercado globalizado.

Ainda fitando esse debate, Iranilson Burity envereda pelas relações entre literatura e história, no texto *Literatura e Ensino de História: o texto literário e os seus usos no cotidiano escolar*, em que estabelece algumas indagações e aponta ricas possibilidades para o ensino da nossa disciplina no âmbito escolar, a partir da experiência de oficinas pedagógicas, tomando como foco três autores importantes na virada do século XIX para o XX: Aluísio Azevedo, Domingos Olympio e João do Rio. Por meio de suas análises, pondera sobre as relações entre história e ficção. Dos debates encetados nas oficinas, Burity aponta para uma multiplicidade de leituras, que ampliam a percepção sobre questões do cotidiano, com rebates na vida contemporânea. Enfeixa sua contribuição com uma série de sugestões de trabalho para professores que desejarem desenvolver atividades que relacionem, criativamente, o ensino de história com a produção literária.

Joana Neves, em mais uma contribuição à ANPUH-PB e ao estudo do ensino de História, em seu texto *Nova História e ensino de história: considerações sobre algumas proposições de Jacques Le Goff*, incursiona pelo impacto da chamada Nova História no ensino de História no Brasil, problematizando questões tidas como “pacíficas” na recepção dessas novas tendências e enfrentando determinados consensos. Sem fugir a polêmicas ou mesmo a provocações (como diz a própria autora), parte de quatro instigantes proposições de Le Goff no que tange às relações entre memória e história e ensino e pesquisa, apontando ricas possibilidades ou algumas insuficiências para refletir sobre as mesmas. Vai além da exaltação pura e simples da inovação, problematizando as possibilidades de adequação dos postulados da Nova História ao ensino da disciplina, especialmente em relação às

séries fundamentais, bem como discute as possibilidades de sua aferição em termos de resultados concretos.

Lúcia Guerra¹, em *Documentação e acesso aos arquivos da repressão na Paraíba*, se volta para a problemática que nomeia seu texto, a qual se mantém como um desafio capital para a consolidação da cidadania e dos direitos humanos no Brasil. A autora sumaria o conjunto de políticas públicas estabelecidas em relação a essa questão, analisando-a, em particular, no que concerne ao nosso estado, em especial quanto à documentação constante na DOPS-PB. Daí focar as marchas e contramarchas do acesso aos arquivos, a dificuldade de integrar os diferentes órgãos da administração pública para a sua viabilização, as resistências abertas ou veladas de certos setores à efetiva abertura dos arquivos, ou mesmo a destruição deliberada de documentos. Destaca a ação do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, voltado à consecução daquele acesso, essencial para a afirmação da cidadania na Paraíba e no Brasil.

Trazendo outra contribuição ao tema relativo aos arquivos da repressão militar, no texto *Os arquivos militares e a pesquisa histórica: uma experiência de pesquisa*, Luciano Mendonça de Lima e Roberta Gerciane Araújo sumariam o conjunto dos esforços no sentido de acesso à documentação repressiva e produção de conhecimento, associando de forma mais direta a experiência de ensino e extensão praticada no âmbito da Unidade Acadêmica de História da UFCG (Campina Grande). Com base na organização do acervo do II Batalhão da Polícia Militar da Paraíba, entre 2010 e 2012, os envolvidos no projeto desenvolveram um conjunto de habilidades e de percepções que contribuiu para um aprimoramento da formação profissional, também alargando a compreensão acerca do

¹ Por indicação da ANPUH-PB, a professora Lúcia Guerra e o professor Paulo Giovani Nunes integram a Comissão da Verdade do Estado da Paraíba.

período ditatorial no Brasil, após quase três décadas do encerramento formal do regime.

Ingressando no debate relativo às relações entre conhecimento histórico e movimentos sociais, em *Movimentos sociais no campo: velhas e novas trilhas da ação e reação*, Mariana Moreira Neto aborda questões de monta, com um recorte especial para o campo, não raro associado a uma imagem de atraso e conservadorismo. A autora procura romper com certa visão de fixidez e uniformidade quanto a esse espaço e aos movimentos sociais nele ensejados, trazendo à baila a percepção de uma rica diversidade de situações, que exigem uma reflexão mais acurada, indo-se além de estereótipos longamente construídos. Esses movimentos apresentam singulares embates com um dado tradicionalismo presente no campo, propondo, criativamente, alternativas para as forças hegemônicas do latifúndio e do agronegócio. A estudiosa pontua aspectos multiformes desses movimentos, como questões de gênero ou a convivência com a dinâmica urbana, sob um olhar renovado para o efetivo diálogo que o conjunto da sociedade e os historiadores precisam travar com entidades e com aqueles que atuam nas lutas sociais, de uma forma geral.

Por sua vez, Margarida Dias de Oliveira, em *História e Sociedade: saberes em diálogo*, aborda a mais que pertinente questão do significado e importância social do conhecimento histórico. Rompendo a já criticada, mas dificilmente superada, clivagem entre ensino e pesquisa, procura situar seu leitor em relação aos modos de produção do conhecimento histórico e apresentar os desafios postos a esse campo do conhecimento, para que agregue o necessário rigor da produção intelectual à sua indispensável relevância social. A historiadora problematiza questões postas na contemporaneidade, como a convivência entre a produção do conhecimento histórico e a proliferação de novas bases técnicas de informação e de comunicação, a efetiva prática da interdisciplinaridade, para além do horizonte das intenções, e a

efetiva formação de profissionais que atendam a essa exigência. Em síntese, coloca desafios que exigem um enfrentamento efetivo.

Fechando a obra, o texto *A historiografia acadêmica paraibana e a ANPUH-PB: considerações de meio século*, de Rosa Maria Godoy Silveira, traz a republicação, com leves alterações e atualizações, do texto de mesmo teor integrante do livro comemorativo dos 50 anos de fundação da ANPUH (2011)². Esse texto compõe uma escrita de balanço e de programa, uma vez que sistematiza uma gama de informações e aponta caminhos para investigações e balanços futuros. Importante para ser mais conhecido e debatido pela comunidade historiográfica, além de permitir entender o relevo que a ANPUH-PB adquiriu e continua a manter na consolidação e renovação da nossa historiografia.

Ao final desse passeio pelos textos que integram o livro, ressaltamos que a leitura dos mesmos é o que permitirá uma efetiva fruição, ademais pela excelência da equipe de historiadores que reunimos nesta publicação. Insistimos que organizar um livro de tal teor é uma honra e um prazer, já que essa tarefa cumpre, mas ultrapassa o cumprimento de uma meta acadêmica, uma vez que, obedecendo a própria temática do último encontro, a ANPUH-PB é uma entidade que valoriza o diálogo social, buscando aprofundar os vínculos necessários entre a produção científica e a sociedade que lhe financia, a qual deve ser, prioritariamente, sua destinatária.

Entre Cajazeiras e João Pessoa, julho de 2014.
Os organizadores

² Deixamos o registro dos nossos agradecimentos à ANPUH Nacional, à organizadora do livro, professora Raquel Glezer, e à Editora Contexto, pela permissão da republicação deste texto.

DIMENSÕES PÚBLICAS DA HISTÓRIA: *Os novos lugares da história no tempo presente*

Sônia Meneses *

Quantos acontecimentos cabem em sessenta segundos? Como a duração pode ser significada no espaço de uma volta do relógio? A contemporaneidade nos colocou um desafio: como entender um passado que não passa, sempre repetido em imagens incessantes em contraposição à ausência do futuro em nossos horizontes de expectativa? Por outro lado, como selecionar e guardar hoje aquilo que servirá para as gerações futuras?

A mudança de sensibilidade sobre as relações com o passado, presente e futuro ganhou novos contornos, sobretudo quando o ocidente viu emergir, em diversos países, a tentativa de monumentalização do presente, agora saturado pelos rastros de um passado cada vez mais marcante no cotidiano. Se, como afirmou Koselleck (2002), antes, o presente carregava um forte potencial de futuridade, amparado por uma tradição filosófica e religiosa de caráter teleológico, no século XXI, assistimos a um presente carregado pela intenção de preservação obsessiva do passado.

Essa reordenação sobre os códigos de significação temporal remete àquilo que Nietzsche chamara atenção no século XIX, quando advertia sobre os riscos de excesso de passado no presente. Para ele, “a história pensada como ciência pura e tornada

* Doutora em história pela UFF, estuda as relações entre história e mídia, tempo presente, história pública, memória e contemporaneidade.

soberana seria uma espécie encerramento e balanço da vida para a humanidade” (NIETZSCHE, 1991, p. 24). Erradicava a vida, porque lhe interessava apenas o passado morto, tornado conhecimento enciclopédico que desenraizava e ordenava memórias para que, posteriormente, fossem consumidas “sem fome e mesmo contra a necessidade” perdendo seu caráter transformador.

Nietzsche se referia, sobretudo, à intenção historicizante de seu próprio tempo, considerado momento capital na estruturação do campo científico da história. Ao se interrogar sobre “até que grau a vida precisa em geral dos serviços da história”, lançava um olhar crítico para uma sociedade na qual o conhecimento histórico jorrava “de fontes inexauríveis, sempre novo e cada vez mais” fazendo com que o estranho, o estrangeiro e o desconexo entre si se aglomerassem em uma intenção universalizante, condenando o homem moderno “a arrastar consigo, por toda a parte uma quantidade descomunal de indigestas pedras de saber” (IDEM, p. 26).

Mas, se aos olhos do filósofo o excesso da ciência histórica e suas pretensões de domesticação do passado causavam incomodo, o que dizer da produção desenfreada de memória nos dias de hoje que interfere de maneira contundente na formulação de sentidos históricos? O final do século XX assistiu ao desenvolvimento de uma consciência histórica difusa e reticular, que segue engendrando uma complexa construção de significados incessantemente renovados. Estabeleceram-se formas de experiência que modificaram drástica e rapidamente as percepções sobre o tempo e o espaço, o que pode ser percebido em uma crescente musealização no cotidiano, termo utilizado pelo filósofo alemão Hermann Lübbe, em princípio dos anos 80, para destacar o deslocamento da sensibilidade temporal.

A proliferação de museus em vários países, os gigantescos projetos de restauração de cidades, bairros, a defesa da preservação

dos centros históricos e a construção de monumentos e efemérides se apresentam como o paradoxo aparente em uma época que se divide entre a manutenção do passado e o medo da obsolescência.

Tal dilema é estimulado pelos incessantes avanços tecnológicos que tornam ultrapassadas as mais espetaculares descobertas em questão de meses, bem como pelas ansiedades decorrentes da fluidez das relações humanas e a quebra dos tradicionais laços subjetivos e identitários. Conforme chamou atenção Remo Bodei (2004, p. 15), “o desejo de usufruir imediatamente como dádivas únicas do amor, da amizade, do prazer ou do bem estar” nos colocou em um estado de alerta ininterrupto, em espaços nos quais a velocidade, que impõe um presente contínuo, importa mais que a duração. Situação que explica, em parte, o sucesso e a proliferação gigantesca da indústria de manuais de auto-ajuda, sites de relacionamentos, conselheiros sentimentais, agências de casamento e de amizades, tão próprios deste tempo.

Para Hartog (2006), esse momento começa a se apresentar a partir da segunda metade do século XX, quando a sociedade ocidental passou por mudanças significativas em suas relações com o tempo. Na verdade, o autor argumenta que as últimas décadas desse século assistiram ao declínio do moderno regime de historicidade no qual predominava uma visão teleológica da história tomada como uma marcha linear e contínua rumo a um futuro previsível. Ainda dentro desse ideal vislumbravam-se a possibilidade de uma história universal e um tempo instrumentalizado numa cronologia precisa e meticulosa.

O futuro agora é o lugar no qual o passado deve permanecer em rastros. Seu valor, portanto, se apresenta muito mais pela possibilidade que terá de guardá-lo do que por seu potencial de redenção inovadora. Dessa forma, tornamo-nos colecionadores vorazes de bens culturais amparados pela quase ilimitabilidade de

registros e formas de armazenamento. Constrói-se a quimera de um passado retido em todas as cenas capturadas pela máquina digital, filmadoras, scanners, gravadores, mp4, pendrives, palmtops, recursos apresentados em uma violência mercadológica impossível de ser acompanhada por qualquer vida humana.

Nesse sentido, essa busca aflitiva satura o presente de uma quantidade cada vez maior de registros que se avolumam em computadores, gavetas e estantes, em uma proporção nunca imaginada. A utopia de um arquivo total, que seria possibilitado pelo desenvolvimento dos novos recursos tecnológicos, pode representar de maneira metafórica uma sociedade que inventou a comercialização em massa da nostalgia. Andreas Huyssen (2000) situa a emergência dos discursos sobre memória no começo da década de 80, na Europa e nos Estados Unidos, impulsionados pelos debates em torno do Holocausto – evento tornado exemplar para a estruturação das reflexões em torno dos acontecimentos emblemáticos no século XX.

A recorrência de políticas genocidas em países como Ruanda, Bósnia, Kosovo, bem como, a divulgação das atrocidades, torturas e perseguições efetivadas nos Regimes Ditatoriais na América Latina, desencadearam uma ampla política de memória nesses países, por outro lado, “na medida em que as nações lutam para criar políticas democráticas no rastro de histórias de extermínio em massa, *apartheids*, ditaduras militares e totalitarismo, elas se defrontam [...] com a tarefa sem precedentes de assegurar a legitimidade e o futuro das políticas emergentes [...]”. (HUYSSSEN, 2000, p. 16).

Em meio a esse tumultuoso balbuciar de falas figura um agente central: a atuação dos recursos midiáticos na difusão de informações e na espetacularização do acontecimento. Sua presença se manifesta também em um trabalho que coloca o

passado como horizonte de realização no presente, seja através de rastros, seja na elaboração narrativa dos eventos imediatos.

Nesse jogo de formulações vimos emergir com uma força surpreendente questões relacionadas à (re) elaboração de conceitos basilares da história enquanto campo de conhecimento. Inquietações ampliadas quando as diversas concepções de escrita trouxeram à tona um universo novo e complexo de objetos e sujeitos históricos. Embora no século XIX tenha havido um esforço de institucionalização e legitimação de um lugar próprio para sua composição, o final do século XX veio demonstrar, de forma contundente, que tal conhecimento será sempre um campo em litígio.

Os percursos assumidos pela ideia de História – na verdade devemos falar em “idéias de história” – adquiriram nuances bastante peculiares nesse século, ora oscilando entre uma postura na qual a “*Magistra Vitae*” foi novamente evocada como a velha aliada provedora de lições, instituição pedagógica; até o desencadear de debates acalorados entre aqueles que anunciavam uma ciência em crise, tendo a morte anunciada em canais de televisão e bancas de revista.

Nesse universo, os lugares de história e de memória tornaram-se cada vez mais heterogêneos, sobretudo, a luta pelo controle destes, a começar pelos próprios processos de governabilidade contemporâneos. Não que a instrumentalização da história ou da memória pelo poder tenha sido artifício recente, mas houve uma mudança considerável em seus usos.

A difusão de acontecimentos tornados emblemáticos no século XX efetivou em uma dupla face.

Primeiro, eventos como guerras, desastres ambientais, massacres, dentre outros, apresentaram-se como ocorrências midiáticas de “primeira grandeza”; uma divulgação espetacular que priorizou o apelo à sensibilidade e à comoção coletiva. Estas, por

sua vez, acabaram por estabelecer um elo de historicidade muito mais elástico entre povos e sociedades em várias partes do mundo, posto que, sua divulgação quase inesgotável, tornou vários grupos humanos partícipes e testemunhas de acontecimentos que de outra maneira somente se fariam conhecidos por aqueles que antes os vivenciassem diretamente.

Segundo, no momento de sua efetivação, tais eventos emergem construídos a partir de uma série de narrativas que os delimitam como marcos históricos representativos. Estes dois fatores ajudaram a torná-los multifacetários, problemáticos e objeto de intensas disputas e embates político-sociais, sobretudo, porque recaem sobre eles polêmicas em torno da constituição de identidades e reparações sociais.

Essa questão se aprofunda quando nos reportamos ao próprio significado do conceito de acontecimento histórico para a sociedade contemporânea. Se, em termos acadêmicos, essa definição passou a ser pensada como resultado de uma complexa elaboração de sentidos, como realizar a crítica historiográfica sobre eventos que passaram a ter um apelo social e ético tão fortes? O que dizer de eventos que parecem ser carregados pela áurea da objetividade e que põem em cena a necessidade de memória, ritos de comemorações e lugares de catarses coletivas? Voltamos a um ponto essencial presente nos debates historiográficos dos séculos XIX e XX: o problema sobre a verdade histórica, a questão de saber se alguns acontecimentos colocam, ou não, limites à interpretação do historiador.

Nestes termos, no final do século XX, o fazer histórico parece ter seguido cambaleante com duas pesadas cabeças. De um lado, uma produção historiográfica excepcional, com sofisticadas metodologias para a investigação de sociedades, imaginários, práticas culturais, cotidianos, tornando a escrita da histórica uma tentativa de mergulho na “totalidade” das relações humanas. De

outro lado, a profusão acontecimental difundida pelos meios de comunicação. Como afirmou Nora (1995) “um acontecimento sem historiador”. Assim, deparamo-nos com um paradoxo: um acontecimento pensando como construção e outro como um dado. Trava-se, portanto, um luta cotidiana sobre a própria legitimidade do evento histórico e de sua elaboração.

No século da sedução pelo acontecimento, objeto oferecido tal qual mercadoria em uma feira barulhenta, a ideia do acontecimento memorável se tornou presença quase indelével nos dias de hoje, numa ditadura ansiosa, nervosa e irreprimível pela novidade. Como efeito mais imediato desse momento nos deparamos com a sensação de aceleração temporal, para alguns, como o sociólogo Zygmunt Baumann (2005, p. 08), vive-se uma vida líquida, uma “vida precária, vivida em condições de incertezas constantes”, fazendo com que estejamos constantemente assombrados pela impossibilidade de não conseguirmos acompanhar a rapidez dos eventos.

Parte desse movimento pode ser explicada pela construção de uma ideia de opinião pública estruturada desde os séculos XVII e XVIII, quando, para Habermas, a “esfera pública burguesa desenvolve-se no campo de tensões entre o estado e a sociedade” (2003, p. 169). Nestes termos, o envolvimento de um número cada vez maior de pessoas nos eventos públicos impulsionou uma acelerada produção de panfletos, jornais e outros tipos de informativos, que trabalhavam para a construção de uma opinião pública cada vez mais presente como referencial para as produções midiáticas.

Nesse sentido, a imprensa, ainda segundo Habermas, era a própria instituição “por excelência” da esfera pública, na medida em que ela estimulava o desenvolvimento de um público consumidor, “como uma espécie de mediador e potencializador”

(HABERMAS, 2008, p. 216) que era convocado a atuar a partir do que lhe comunicado.

Esta esfera pública trouxe como consequência a formação de comunidades de consumidores de bens culturais que ajudou a organizar novos campos específicos de produção simbólica, sendo o próprio jornalismo um deles (BOURDIEU:1992). A percepção de que havia um público a ser atingido, tornou-se fundamental na abrangência das mídias modernas, principalmente, naquilo que Bourdieu definiu como mercantilização das formas simbólicas. A sistematização de uma ideia de opinião pública partia do pressuposto de que era possível estabelecer uma comunicação em larga escala para um grande número de pessoas, informando, mas, sobretudo, formando opiniões.

Esta esfera pública servia à difusão de informações políticas, atitudes e valores compartilhados em determinadas classes ou grupos sociais e, em torno dela, estabelecia-se um constante espaço de disputa, de lutas simbólicas (BOURDIEU, p. 2003) entre grupos que concorriam pelo controle de informações. “Dessa forma, os governos foram sendo forçados a utilizar o jornalismo e a contribuir tanto para a difusão de uma consciência política popular [...] quanto para o surgimento dos jornalistas [...] como uma nova força nos assuntos políticos, e que mais tarde seriam descritos como quarto poder” (BRIGGS e BURKE, 2004, p. 99).

Nesse mundo em constante movimento, a circulação dessas informações como mercadoria tornou-se uma prática. A ampliação desse movimento trouxe à tona a discussão acerca do desenvolvimento de uma comunicação de massa, como sendo um amplo processo de difusão e distribuição desses recursos tanto em termos de espaços como de receptores.

Contudo, o próprio conceito de comunicação em massa deve ser problematizado, pois se baseia em uma falsa ideia de que os meios de comunicação conseguem estabelecer uma uniformidade

cultural ou uma homogeneidade informativa e formativa. O termo “massa” passa uma ideia de passividade na recepção desses recursos, como se aqueles que os recebessem fossem meros espectadores, não estabelecendo sobre eles um consumo produtivo e criador.

No decorrer do século XX, o apelo à opinião pública aprofunda-se, consideravelmente, uma vez que, à regularidade da informação, acrescenta-se agora o ideal da simultaneidade entre a ocorrência e o seu relato ao consumidor. Através do rádio, televisão e mais recente da internet são postos no mesmo salão virtual, em um *ballet* de ritmos desencontrados, o acontecimento – entendido em sua dimensão pragmática; a narrativa efetuada pela mídia sobre ele, e o espectador que, através do meio que utiliza, torna-se também testemunha participante e novo narrador.

Nesse sentido, os meios de comunicação ajudam a elaborar narrativas próprias para o mundo urbano contemporâneo, reconstruindo-o a partir da definição de novos signos e significados, pois “mesmo onde não foram destruídos os centros históricos, as praças, os lugares que manifestavam viva a memória” (CANCLINI, 2002, p. 42), as cidades e os espaços agora são vistos e narrados pela imprensa, pelo rádio e pela televisão, naquilo que Canclini (idem) destaca como sendo “um tumulto heterogêneo e disperso de signos de identificação e referências”, que parece se apresentar como “um espetáculo reconfortante” no qual o homem moderno tem conformado a construção de sua própria historicidade.

É preciso considerar que essa sede de memória é também uma sede de história, todavia essa produção é bem diferente da memória gestual, intuitiva, transmitida entre silêncios e “saberes reflexo”, ela é, sobretudo, uma memória vivida como um “dever e não mais espontânea” (NORA, 1995).

A revolução comunicacional passou por campos distintos desde as artes aos próprios meios que, a partir da segunda metade desse século, organizam-se em grandes conglomerados de informação e, certamente, a própria ideia de globalização moderna passa pela ordenação dos sistemas de comunicação contemporâneos.

A formação das grandes periferias nos centros urbanos fez com que seus habitantes perdessem os limites de seu próprio território. A urbanização e a desurbanização de muitos lugares, que deixaram de ser tomados como suportes de memória, colocou em cena a atuação dos meios de comunicação na mediação de novas categorias, agora equilibradas a partir dos relatos midiáticos.

Tais relatos ajudam a imaginar uma sociabilidade que quer se apresentar sob o véu de uma pretensa homogeneidade e estes recursos acabam criando comunidades que se vinculam em lógicas organizativas que obedecem a códigos de construção de identidades que poderíamos definir como midiáticos. “As cidades da era da vídeo-cultura ou do ciberespaço são situadas em um âmbito incomensurável, em um conjunto de redes e fluxos existentes tanto no mundo físico como no mental” (CANCLINI, 2002, p. 44).

Em princípios do século XX, quando parte do mundo pode acompanhar pelo rádio as notícias da I Guerra Mundial, a ideia de acontecimento começou a ser significativamente transformada. Contudo, é no século XXI, que a partilha de eventos e informações em larga escala tornou o mundo esquadrinhado por ilimitados ângulos de objetivas, celulares, câmeras de TVs, internet, rádio, jornais, revistas e satélites.

A ideia de privacidade, desta forma, foi diluída no espaço público sob o argumento de que a sociedade tem que ser abastecida incessantemente por informação, posto que a opinião pública precisa saber. Nesse contexto, o argumento, muitas vezes

falacioso, da publicização total esconde a dissimulação de interesses, a manipulação da informação e o próprio papel de formulador e selecionador de eventos, desempenhado pelos meios de comunicação.

Finalmente, parecemos ter alcançado o ideal da sociedade controlada pela presença, ou “onipresente” de olhares panópticos em todas as esquinas de cada uma das grandes e pequenas cidades. É provável que, nos anos 40, quando George Orwell pensou uma sociedade vigiada pelo olhar do Grande Irmão, não imaginasse que sua metáfora fosse se delinear com tanta precisão.

Em nome da democratização da informação, construiu-se a justificativa de uma verdadeira ditadura da visibilidade, amparada pelo corolário de um registro total sobre os acontecimentos cotidianos. A espetacularização do vivido trouxe à tona não somente a exploração dos grandes eventos, mas também levou ao culto ao grotesco, ao pitoresco e à violência cotidiana como se fossem tramas encenadas para satisfazer espectadores que já não se saciam mais com o folhetim das sete.

Desenraizamos os referenciais de memória arrastando-os para contextos humanos distintos. Fazendo com que a foto de uma menina sobrevivente na guerra do Vietnã, ou a imagem de um jovem enfrentando sozinho a fileira de tanques, estejam entre nossas lembranças mesmo que jamais tenhamos conhecido ou estado em nenhum desses lugares. Se para Nora, há muito, desabitamos a memória, uma vez que precisávamos de lugares para depositá-la, agora são os lugares que foram também despovoados de memória, muito embora, seja provável que nunca tenha havia tanta preocupação com a construção de lugares para a guarda da memória.

Tal constatação nos coloca a imperativa necessidade de refletirmos sobre como os novos processos de constituição da memória e do esquecimento desencadeados no cotidiano, pois, o

remédio contra o esquecimento, amparado pela fabulosa indústria midiática, pode torna-se o veneno para a memória, a medida em que selecionar o que é importante para ser lembrado ficou cada vez mais difícil.

A ação dos meios de comunicação, nas últimas décadas do século XX, influenciou poderosamente nas maneiras de apropriação e percepção do real. Demonstrou-nos que há uma produção de conhecimento histórico fora do próprio campo científico da História e que parece influenciá-lo de maneira desconcertante.

Nunca se viu tão forte a necessidade do respaldo do discurso histórico como meio de argumentação e justificativa de ideias e ações. Revistas, jornais, romances históricos, genealogia de família, documentários, surgem diariamente tentando alimentar uma sede de história que parece ter tomado conta da sociedade contemporânea. Nenhum outro momento talvez tenha tido um presente tão possuidor de sentido histórico como este, já afirmava Pierre Nora, nos anos 70, ao discutir um provável retorno do fato na narrativa histórica.

Nesse caso, é necessário considerarmos a produção do conhecimento histórico por aqueles “fazedores de história”, que estão dispersos em vários lugares e meios, ou seja, compreendermos a composição de uma memória historiográfica elaborada por não historiadores de ofício. Com isso, devemos interrogar que outros lugares e fazeres de produção de conhecimento histórico estão presentes nesse cotidiano.

Para finalizarmos, chamamos atenção para os desafios colocados aos historiadores nesse momento. Se a mídia trabalha em um movimento incessante de produção de sentidos tanto sobre o passado, como sobre o presente, que papel deve assumir a história, entendida como campo do conhecimento, na contemporaneidade?

Pergunta difícil e problemática uma vez que nos acostumamos a “utilizar” a mídia somente como artefato da pesquisa histórica. Jornais, revistas, filmes, fotografia, músicas, etc, sempre foram tomados como “retrato” dos vários passados que tentamos construir, contudo, para além de seu potencial como registro do passado, estes produtos devem ser problematizados em suas várias dimensões e construções de sentido. São fragmentos de significação que são constantemente re-elaborados em diversas temporalidades, não somente pelos historiadores, mas por grupos humanos diversos com interesses variados. Manifesta-se, portanto, uma troca de um patrimônio que é ao mesmo tempo memorial e cognitivo, linguístico e ideológico, pois, os meios de comunicação atuam como lugares de experiência e ao mesmo tempo como recursos que interpretam e reconfiguram tal experiência.

Dessa maneira, é preciso levar em consideração que subsistem em suas formulações diversos fluxos de sentido que obedecem a interesses, visões de mundo, posturas políticas que colocam em evidência tanto dimensões superficiais como subterrâneas dessa própria experiência no mundo e da cultura.

O conhecimento produzido por esses lugares além de ter se tornado um recurso poderoso para o ensino e a reprodução de conteúdos históricos, efetiva também olhares e atitudes sobre o seu passado uma vez que, é preciso termos clareza que a produção científica da história é, tão somente, uma parte da formação histórica de uma sociedade.

A apologia ao não esquecimento se tornou a fuga para uma sociedade que esqueceu a si própria por não saber o que é importante lembrar, além disso, segundo Huyssen (2000, p. 33), “de fato a ameaça do esquecimento emerge da própria tecnologia à qual confiamos o vasto corpo de registro eletrônico de dados”. No meio desse conjunto de novos problemas, uma constatação: a história se tornou um produto cobiçado, não somente de

legitimação, mas mercadoria simbólica vendida em bancas de jornal. Produto que desencadeou a corrida de uma série de novos produtores, ou “fazedores” de História.

Além de produzir história, vender o passado tornou-se uma atividade estimulante, pois, o interesse quase obsessivo por ele, levou a uma verdadeira profusão na distribuição de obras e produtos que incentivaram e alimentam uma sede de história em nosso cotidiano. O rápido registro do passado resultou em uma inesgotável demanda de datas, lugares e personagens que, por apresentarem certo valor de antiguidade, tornaram-se memoráveis. A informação veiculada nesses recursos percorre diferentes fluxos, apropriação e conformação que, por sua vez, evidenciam aspectos da própria historicidade contemporânea.

Bibliografia

ADORNO/HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BODEI, Remo. **A História tem um Sentido?** Bauru - São Paulo: Edusc, 2001.

_____. **Livro da Memória e da Esperança**. Bauru - São Paulo: Edusc, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural na Esfera Pública**. São Paulo. Col. Biblioteca do Tempo Universitário. 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasileira, 1996.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação**. Campinas, Revista Opinião Pública, vol VIII, no. 1, 2002. pp. 40-53.

CATROGA, Fernando. **Memória e História** in PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteira do Milênio*. Rio Grande do Sul. Editora Universidade/UFRGS, 2001.

CHAUVEAU. A e TÉTARD. Ph. **Questões para a História do tempo presente**. São Paulo: Edusc, 1999.

MALERBA, Jurandir. **A Velha História. Teoria, Método e Historiografia**. Campinas – São Paulo: Editora Papirus, 1996.

MITRE. Antônio. **O Dilema do Centauro**. Ensaios de Teoria da história e pensamento latino-americano. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Da utilidade e desvantagem da história para a vida.** Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.

NORA, Pierre. **O Retorno do Fato.** In NORA & LE GOFF. *Novos Problemas.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. **Entre Memória e História – a problemática dos lugares.** São Paulo, Rev. Projeto História/PUC vol. 10, 1993.

ORTIZ, Renato. **A Moderna tradição brasileira – cultura Brasileira e Indústria cultural.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** Tomos I, II, III, São Paulo: Papyrus Editora, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Historiografia Comparativa Intercultural.** In MALERBA. *A História Escrita.* São Paulo: Editora Contexto, 2006.

STONE, Lawrence. **O Ressurgimento da Narrativa - reflexões sobre uma nova velha história.** Tradução do texto original publicado em *Past and Present*, no. 85 nov 1979, pp 3-24. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/59564000/STONE-Lawrence-O-Ressurgimento-Da-Narrativa>.

THOMPSON, John B. **Mídia e Modernidade: uma teoria social da mídia.** São Paulo: Vozes, 2004.

O QUE SE VÊ, O QUE SE LÊ, O QUE SE RECORDA:
a arte do cordel numa perspectiva transdisciplinar

Rosilene Alves de Melo *

No clássico ensaio “A arte como sistema cultural”, publicado em 1983, o antropólogo Clifford Geertz constatou, resignado, o quanto “é difícil falar de arte. Pois a arte parece existir em um mundo próprio, que o discurso não pode alcançar” (GEERTZ, 1997, p. 142). Com efeito, falar de arte implica em traduzir - no caso da etnografia, para o plano da escrita -, experiências corpóreas que envolvem a visão, o tato, a audição, mas que envolvem, também, a capacidade que a arte possui de evocar crenças, visões de mundo e, especialmente, de agir sobre pessoas que passam a falar de si através da cultura material. Nestes termos a arte não é tomada apenas do ponto de vista estético, absorto à vida social, mas como uma via de acesso privilegiada para falar de pessoas e compreender melhor suas relações com um domínio humano onde as palavras estão resignadas à incompletude.

A publicação de *Primitive Art* por Franz Boas, em 1928, se constituiu como marco emblemático na tentativa de tomar a arte como *problema* ou como campo problemático da antropologia. Partindo do pressuposto de que o “*prazer estético*” é universal, constitutivo da humanidade, a despeito das diferentes atividades e

* Professora da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). Doutora em Antropologia pelo PPGSA/UFRJ. Email: rosileneamelo@gmail.com

produtos implicados de valor estético, Franz Boas estabeleceu uma ruptura com o evolucionismo ao demonstrar que busca pela “perfeição no desenvolvimento artístico” (Boas, 1996, p.9), está presente em todas as sociedades e não pode ser apontada, portanto, como obstinação das ‘civilizações’. Tomando como referência para o desenvolvimento analítico deste pressuposto, Franz Boas se debruçou sobre desenhos, esculturas e máscaras produzidos na Costa Noroeste da América do Norte, quando então constatou que enquanto atividade humana a arte possui basicamente dois elementos distintos a serem analisados: a forma e o significado simbólico.

O alto valor estético conferido pelos povos a determinadas atividades e objetos é obtido quando estas atingem um grau de “excelência técnica” tal que se transformam num padrão exemplar que, ao ser almejado e reproduzido por sucessivas gerações, se converte numa forma fixa. Esta excelência técnica, para Boas, é uma combinação entre simetria, regularidade e ritmo, aprimorada pelo artista. De acordo com a argumentação de Boas, “uma vez que um padrão de forma pode ser alcançado apenas através de uma técnica altamente desenvolvida e perfeitamente controlada, deve existir uma relação estreita entre técnica e um sentido de beleza” (BOAS, 1996, p. 2). Neste sentido qualquer atividade humana – cortar, tecer, dançar, entalhar – pode atingir a excelência técnica e atingir um “padrão de forma”. Qualquer avaliação a respeito da perfeição da forma implica, necessariamente, num julgamento estético.

Além da atenção à forma, o valor estético da arte implica, também, nas associações que se estabelecem entre as ações e produtos artísticos a determinados simbolismos, ou seja, como as formas são interpretadas. A partir da análise de desenhos indígenas produzidos na Califórnia, Boas afirma que a relação entre forma e simbolismo a pode ser investigada estudando como várias formas são utilizadas para representar o mesmo objeto ou, por outro lado,

como uma forma em particular pode suscitar diversas explicações. (BOAS, 1996, p.97). “A principal conclusão a que podemos chegar é a de que a uma mesma forma podem ser atribuídos significados diferentes; a forma é constante, as interpretações, variáveis, não apenas a nível social, mas também a nível individual”. (BOAS, 1996, p. 120) Boas estabeleceu, a partir de *Primitive Art* uma clara distinção entre estética como dimensão universal e arte como categoria histórica e cultural.

Cerca de duas décadas após a publicação de *Primitive Art*, Lévi-Strauss retomou a análise do material etnográfico anteriormente privilegiado por Franz Boas – desenhos onde as imagens de animais aparecem “desdobrados”, divididos em dois – encontrados tanto na costa noroeste da América quanto em regiões distintas da Ásia (China, Sibéria, Nova Zelândia). A semelhança entre desenhos produzidos por povos que comprovadamente não tiveram contato algum se impôs como um desafio aos estudiosos do que à época era conceituado como “arte primitiva”.

No artigo intitulado “O desdobramento da representação nas artes da Ásia e da América”, publicado inicialmente em 1944, que se tornou referência para os estudos da arte. Lévi-Strauss – numa rara demonstração de perplexidade frente um conjunto de evidências etnográficas – concluiu que “é impossível deixar de se impressionar com as analogias apresentadas pela arte da costa noroeste da América com a da China Arcaica” (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 280). Perante a exigência de compreensão das semelhanças entre os desenhos – que vão desde a preferência pelo desenho e pela escultura, passando pelo estilo, pela perfeita simetria das imagens desdobradas, cindidas do alto da cabeça até os pés, até a representação dos órgãos internos proporcionalmente maiores que o corpo – Lévi-Strauss se valeu da “análise estrutural das formas” (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 283) como caminho para explicar esta instigante recorrência.

No entanto, Lévi-Strauss deslocou a atenção atribuída às formas artísticas, tal como fizera Franz Boas, posto que não deveria ser constituídas num fim em si mesmas. Ele definiu a arte como um “sistema de signos”, como uma linguagem, que somente poderá ser compreendida se conhecermos a sociedade na qual está inserida, pois “para que haja linguagem é preciso haver grupo. Isto é intrínseco, a linguagem é um fenômeno de grupo, é constitutiva do grupo, só existe pelo grupo (...)” (LÉVI-STRAUSS, apud CHARBONNIER, 1989, p. 55). Na linguagem, contudo, além da dimensão da comunicação há que se considerar, também, que cada grupo elabora modos de comunicação específicos e somente através do conhecimento acerca da sociedade se torna possível compreender as escolhas no campo das expressões artísticas (1989, p. 115). A fixação de determinados padrões estéticos também suscitou seu interesse, uma vez que “conexões externas podem explicar a transmissão, mas só conexões internas podem explicar a persistência.” (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 291).

Contudo, somente três décadas após a publicação das análises de Lévi-Strauss ocorre a retomada do debate na antropologia sobre o significado da arte nas sociedades. O antropólogo Clifford Geertz se contrapôs às elaborações que pressupõem a universalidade do conceito de arte, ao defender o pressuposto de que a arte participa do “sistema geral de formas simbólicas que chamamos de cultura” (GEERTZ, 1997, p. 165). Esse sistema é sempre local, relativo a cada grupo, e somente através da compreensão semiótica da lógica interna desse sistema é possível compreender qual o significado dos objetos estéticos em seu contexto particular, pois como reitera, “a arte e os instrumentos para entendê-la são feitos na mesma fábrica” (178). Geertz se contrapôs, também, à noção de beleza enquanto categoria universal uma vez que as artes não se constituem expressões da beleza, mas de ideias. “Para que se possa estudar a arte de forma eficaz, a semiótica terá que ir além do estudo de

sinais como meios de comunicação e considerá-los como formas de pensamento, um idioma a ser interpretado” (GEERTZ, 1997, p. 181). Nesta perspectiva a arte é definida como um sistema semiótico ‘estético’ que possui uma conexão ideacional com o universo particular das experiências sociais e é neste plano que estão os elementos que conferem a capacidade humana de reagir e se emocionar com a combinação de cores, texturas, linhas e formas presentes nos objetos artísticos.

No entanto, a proposta de construção de uma teoria semiótica da arte, tal como formulada por Geertz, revelou a problemática ausência de uma *teoria antropológica* da arte (DEMARCHI, 2009), que se traduziu no frequente ‘empréstimo’ de conceitos de outras disciplinas – semiótica, estética – e impôs à antropologia a urgência da construção de categorias analíticas próprias.

Neste sentido, uma das tentativas mais bem sucedidas de formulação de uma teoria antropológica para a arte e para os objetos artísticos foi inaugurada sob a forma de contraponto ao artigo “A arte como sistema cultural”, de Clifford Geertz. No ensaio “*A tecnologia do encanto e o encanto da tecnologia*” o antropólogo britânico Alfred Gell se afastou da noção de arte como linguagem para conceituar “a arte como um sistema técnico” (GELL, 1998, p. 162)¹. Os objetos artísticos não são definidos como tal por suas

¹ Logo na introdução de *The art of anthropology*, Alfred Gell fez questão de demarcar seu distanciamento em relação ao tratamento que a antropologia conferia aos objetos artísticos. Sua formação acadêmica ao final dos anos 1960 se deu num ambiente marcado pelo estruturalismo e pela semiótica de Lévi-Strauss e de Roland Barthes, que constituíam naquele momento enquanto as principais referências utilizadas na produção de interpretações antropológicas da arte. Alfred Gell constatou, porém, a ausência de uma *teoria antropológica* da arte, tarefa para a qual se ocupou até sua morte prematura em janeiro de 1997. A teoria antropológica da arte enfrentou, de início, um embate crítico em relação à história da arte tal como praticada pelos historiadores (um dos domínios da história em que a perspectiva cronológica e linear encontra maior resistência à mudança).

características estéticas, em especial pela beleza, mas pela excelência técnica envolvida em sua produção. Esta excelência técnica expressa redes de intencionalidades que, mesmo realizadas por indivíduos, formam um *sistema técnico* vital para a existência das sociedades humanas. Como decorrência desta premissa, entendemos que a arte somente poderá ser compreendida em sua dimensão social. A substituição da ideia de um *sistema cultural* para um *sistema técnico* apropriado por indivíduos atuando numa rede de intencionalidades coletivas não teve efeito meramente vocabular, mas conceitual e teórico ao deslocar a arte do plano das “formas de pensamento” (GEERTZ, 1997, p. 181) para o plano das ações, ou seja, das práticas sociais. A este sistema técnico no qual estão inseridas todas as artes constituem o que Alfred Gell denominou de “tecnologia do encanto”.

Assim, os objetos artísticos demonstram o uso de técnicas altamente desenvolvidas utilizadas na sua execução – a tecnologia do encanto – e, embora tenham sido produzidos por indivíduos que se tornam verdadeiros peritos, atendem às necessidades coletivas. Estas redes de intencionalidades sociais se personificam nos objetos artísticos de tal modo que, através deles, vemos o mundo de forma encantada. O fascínio que os objetos artísticos exercem e a capacidade que possuem de produzir o encantamento do mundo são o resultado da personificação de processos técnicos desenvolvidos *socialmente*. Nos termos colocados por Alfred Gell “a *tecnologia do encanto* é fundada no *encanto da tecnologia*” (GELL, 1998, p. 163).

Neste sentido o conceito de arte fornece elementos para pensar a respeito da densidade de conexões presentes em determinados objetos. E mais: ao estabelecer como pressuposto a capacidade de qualquer objeto vir a se constituir como índice de relações, a concepção ocidental que toma as qualidades estéticas como único parâmetro válido na definição de arte perde seu sentido. Ao capturar e reter significados a obra de arte atua como

rede, como armadilha, pois o seu visgo detém o corpo, o olhar, e funciona tal como um “ardil que impede a passagem” (1998, p. 213).

Os objetos artísticos, como chama atenção o antropólogo italiano Carlo Severi, possuem uma “personalidade próxima daquela de um ser humano” (SEVERI, 2011, p. 59) e por este motivo as imagens são portadoras de vida social, estabelecendo relações com outras imagens e com pessoas, podendo ocupar a posição de agente ou paciente em cada situação particular. Através da etnografia é possível “compreender como uma tradição cultural pode basear-se em imagens” (SEVERI, 2000, p. 121). Ao tangenciar-se das qualidades estéticas presentes nos objetos artísticos, bem como, das propriedades de suscitar representações, Carlo Severi se interroga sobre a “vida social dos símbolos” (2000), as relações entre tradição cultural e imagens, entre narrativa e memória social. Por outro lado, ao constatar como estas relações estiveram por um longo tempo ao largo da antropologia social, Carlo Severi buscou referências nas ideias do historiador da arte Aby Warburg², para quem desenhos, máscaras e pinturas, assim como a dança ou mesmo “ornamentos pura ou aparentemente

²Aby Warburg foi o primeiro historiador a utilizar imagens e, a partir delas, elaborar um programa de estudos - que denominou de *Atlas Mnemosine* - para o qual dedicou boa parte de sua vida e seus esforços. A importância dos estudos de Warburg para as análises que partem do objeto artístico para a compreensão da cultura tem sido cada vez mais enfatizada. Para Warburg a imagem não era uma simples ilustração, mas como afirmou Cezar Bartolomeu no dossiê sobre a obra do historiador alemão - “uma força que provoca o pensamento a sair de si mesmo e partir”. O *Atlas Mnemosine* constitui num conjunto de pranchas com aproximadamente mil reproduções de obras, desenhos, recortes de jornais. A maior parte deste material se perdeu quando da mudança do Instituto Warburg para Londres, em 1933. Apenas 79 pranchas puderam ser recuperadas e mostram reproduções fotográficas realizadas por Warburg em 1929. Estas imagens que estão atualmente à disposição dos visitantes exemplificam a complexidade do programa de estudos idealizado por Warburg, melhor dizendo, do problema historiográfico que a obra de arte suscita.

decorativos devem, de fato, ser interpretados simbólica e cosmologicamente (...)” (WARBURG, 2005, p. 10).

Em primeiro lugar Warburg chama atenção para a consciência da distância entre o eu e o mundo exterior como o principal ato da humanidade. Quando esta consciência entre o eu e o mundo exterior é utilizada como matéria para a criação artística, criam-se as condições para que esta distância venha a se constituir enquanto função social duradoura. Esta função social da arte é obtida graças ao trabalho do artista que se ampara na memória – seja individual ou coletiva. O ato artístico oscila, portanto, entre dois pólos distintos: a imaginação (que se aproxima do objeto) e a racionalidade (que se afasta dele).

A partir desta premissa Aby Warburg empreendeu alguns estudos fundamentais para a compreensão da função simbólica da arte nas sociedades, procurando dissociar a história da arte da estética, disciplina que se alicerçava em valores – dentre os quais a noção de beleza – ausentes em muitos povos. Na viagem que realizou ao Golfo do México, quando realizou uma série de fotografias de imagens produzidas pelos povos Pueblo, Aby Warburg procurou mostrar que um desenho, ou uma escultura, devem ser consideradas como parte de uma série de representações que envolvem textos, rituais ou simplesmente “imagens mentais”. Para Warburg a análise da vida social dos símbolos revela-se tão importante para o historiador cultural quanto a análise da vida social dos sujeitos. As obras de arte participam, de maneira sinérgica, da vida social. O conceito de vida social, nestes termos, sinaliza para as relações que envolvem seres, objetos e o ambiente que os cerca.

A literatura de cordel, enquanto “arte da memória” (SEVERI, 2007), se configurou como uma prática cultural no Brasil na qual os agentes envolvidos nesta arte desenvolveram um singular sistema técnico que propiciou seu aprimoramento

(TERRA, 1983; SLATER; 1994; GRILLO, 2005; QUINTELA, 2005). Prática literária que não pressupõe necessariamente familiaridade com a escrita, o cordel aciona através da rima e da métrica estratégias mnemônicas e cognitivas eficazes, mobilizadas por poetas que se esmeram em obter uma excelência técnica nesta arte, o que corresponde a um determinado padrão de beleza que foi se fixando ao longo do tempo. A “tecnologia do encanto” envolvida na literatura de cordel se faz a partir do emprego de padrões métricos bastante rígidos na organização dos versos – quadra, sextilha, décima, mourão, martelo – que, não obstante, permitem ficcionar livremente qualquer experiência.

O folheto de cordel – embora tenha se fixado em determinados padrões técnicos, que vão desde a métrica da versificação até as características próprias de editoração e ilustração – possibilita abertura para criação de mundos nos quais pessoas, animais, seres imaginários, objetos e sonhos estão imbricados de tal maneira que se dissipam quaisquer limites entre realidade e ficção. Por meio da palavra rimada, o cordel se inventou enquanto linguagem, exercício de experimentação artística, veículo de comunicação e propaganda, mas, sobretudo, enquanto “*estilo* de compreender e construir pontos de vista sobre o mundo, as coisas e as relações. O cordel evoca, por assim dizer, uma cosmologia por meio de seu verso” (GONÇALVES, 2007, p. 23).

Neste sentido, é necessário ir além das discussões que circunscrevem a literatura de cordel como um domínio da “cultura popular”. As adjetivações pouco explicam *como* o cordel opera estratégias mnemônicas, estéticas e iconográficas que se mostraram bastante eficazes no Brasil e resultaram no desenvolvimento desta poética enquanto linguagem. Não se trata de tomar o cordel como um conjunto de representações ou como expressões de uma cultura, mas como vetores da ação, materializações do pensamento e estilização de vidas.

Portanto, reitero, o fundamental é tentar compreender *como* a partir da linguagem do cordel os artistas condensam informações complexas, aparentemente contraditórias e paradoxais. A condensação atua, portanto, como um princípio que se operacionaliza por meio da síntese, do resumo, gerando sentidos outros não dados a ver até o instante da materialização do folheto, ao articular as linguagens oral, escrita e visual (MELO, 2013). Por meio do cordel os artistas acionam a memória social e articulam informações aparentemente paradoxais que trazem o inesperado à tona, produzindo sínteses e hibridismos que capturam a atenção do leitor.

A partir do trabalho de campo realizado entre 2009 e 2012, foi possível acompanhar como alguns dos artistas da cidade de Juazeiro do Norte realizam estas operações cognitivas, através de linguagens distintas como o cordel, a xilogravura e a escultura. A pesquisa possibilitou acompanhar, também, como por meio da individuação (SIMONDON, 1992) e da auto representação os artistas pessoalizam a “tradição iconográfica” (SEVERI, 2006) da qual fazem parte.

Neste sentido, as imagens que proliferaram nos folhetos de cordel apontam para a multiplicidade de influências que advêm da televisão, da leitura de cordéis, livros, da observação do cotidiano da cidade, da vivência religiosa. Apontam, também, para as múltiplas experiências possíveis nesta espacialidade de trânsito de pessoas e culturas. Através de metáforas, os indivíduos falam de si, do mundo que partilham, de cosmologias e do desejo de se comunicar com outros mundos através da arte. Mundo de companhias humanas e não humanas que partilham o mesmo ambiente, atravessadas pelo mesmo fluxo de vida e de materiais que diluem as fronteiras entre corpos, mentes e superfícies, tal como nos lembra Tim Ingold (apud STEIL, 2012, p. 32).

A hipótese da condensação veio à tona durante uma entrevista com o xilógrafo e escultor Nilo. Durante uma de nossas conversas usou um exemplo, que utilizo a seguir, para descrever como o artista produz fusões de elementos provenientes de diversos lugares e as condensa por meio do cordel e da xilogravura.

Nilo passou a narrar as histórias que se produziram em torno de Joaquim Gomes Menezes, um marceneiro que abandonou a profissão para se tornar um andarilho e que viveu nas ruas de Juazeiro do Norte nos anos cinquenta e setenta do século XX. Joaquim Gomes de Menezes passou a se vestir como um membro da realeza, trazia em suas vestes medalhas, condecorações e invariavelmente conduzia um guarda chuva branco. O marceneiro Joaquim Gomes de Menezes transformou sua própria identidade e passou a se apresentar na cidade de Juazeiro do Norte como o “Príncipe Ribamar da Beira Fresca”.

Levando a sério sua própria fantasia, Joaquim Gomes de Menezes arranjou uma mala de couro onde guardava seus pertences e papéis contendo diversos projetos aos quais se dedicava com afinco. Um dos projetos mais importantes, que considerava uma missão, era erguer um aeroporto para permitir a vinda de sua amada, sua noiva, a Gioconda de Leonardo da Vinci.



**Príncipe Ribamar pela lente de
Raymundo Gomes de Figueiredo**

O Príncipe Ribamar da Beira Fresca andava com as cartas que trocava com a Gioconda. O escultor e xilógrafo Nilo ouviu as narrativas dos moradores de Juazeiro do Norte que recordam as ocasiões em que o Príncipe Ribamar da Beira Fresca caminhava até a Igreja de Nossa Senhora das Dores com um buquê de flores nas mãos e seguia para o altar, onde aguardava por horas a fio a entrada da Gioconda.



Príncipe Ribamar. Crédito da fotografia: Marconi Edison Pereira Carneiro

O Príncipe Ribamar da Beira Fresca se tornou emblemático na memória social de Juazeiro do Norte. O que nos interessa entender é *como* acontece a passagem das memórias em torno do Príncipe para as linguagens do cordel e da xilogravura.

Um dos primeiros textos escritos sobre o Príncipe Ribamar da Beira Fresca foi escrito pelo ator José Wilker, no qual revisita suas reminiscências em Juazeiro do Norte para aproximar o leitor do universo pessoal do Príncipe:

Imagine uma pequena cidade do interior do Ceará aí pelos primeiros anos da década de cinquenta. Imagine Juazeiro do Norte nessa época. Aconteceu lá isso que vou contar. Pode ser que não tenha sido assim, mas é assim que eu me lembro e é assim que eu conto.

Havia lá um príncipe que se chamava Ribamar. Sempre vestido em seu traje de gala, todas as condecorações derramadas no peito, a solenidade atrapalhada pelas sandálias de dedo e um chapéu-coco. Com chuva ou com sol, ele descia a Rua Grande de Juazeiro todas as tardes, vindo de lugar nenhum e indo para nenhum lugar. Debaixo de um guarda-chuva branco, ele passeava sua solidão. É que o príncipe era noivo. A noiva morava num lugar distante, do outro lado do Oceano Atlântico. A viagem era uma aventura e ela demorava a chegar. O navio em que ela vinha, ele contava, enfrentando piratas, dragões, sereias e a inveja de outros príncipes preteridos, tardava, mas o amor era imenso e o mar pequeno. Ela, estava escrito, um dia chegaria.

Conheci o Príncipe já perto dos anos 70 e, diziam, desde jovem ele esperava. A quem lhe perguntasse ou duvidasse, ele exibia as apaixonadas cartas de amor que ela escrevia e, para os mais incrédulos, o seu retrato. Com dedicatória: ao príncipe do meu coração, todo o amor da sua Gioconda da Vinci. O príncipe Ribamar era noivo da Gioconda, de Leonardo da Vinci.

Para muitos, o príncipe era maluco, um pobre coitado com o cérebro derretido pelo sol do sertão. Riam dele, roubavam e escondiam o retrato da Gioconda. Nestes momentos, o príncipe se imobilizava, uma explosão de dor o congelava. Eu me lembro dele, assim privado da sua amada, feito uma estátua no meio da praça. Parecia tão triste e ausente de si que, eu juro, flutuava a meio metro do chão, pendurado no guarda-chuva branco. Quando uma alma boa lhe devolvia seu bem mais precioso, a felicidade saltava dos seus olhos como um raio na tempestade. Talvez ele fosse realmente louco. Mas uma loucura que fazia nascer uma tal felicidade e uma felicidade que vinha de um amor tão grande me deixavam na dúvida.

E, um dia, a dúvida se dissipou. Cansado do descrédito e do deboche em relação ao seu noivado, ele decidiu apressar seu

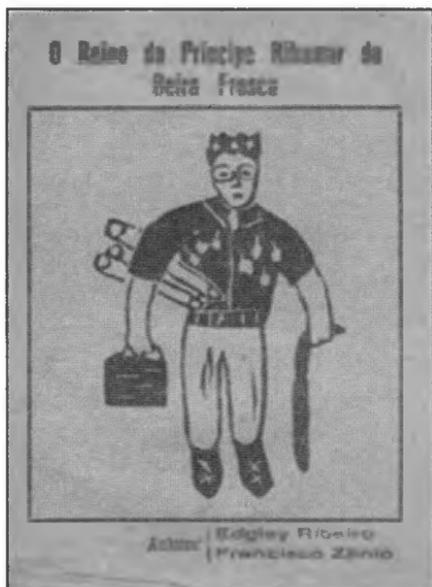
encontro com a noiva. Chega de navios, ela viajará por via aérea. Para uma plateia de invejosos, ele leu o telegrama: “embarco hoje Roma-Juazeiro *vg* via Panair do Brasil *pt* amor *pt* Gioconda da Vinci”. Depois de um silêncio cheio de ironias, alguém perguntou: e o avião desce onde? Foi quando o príncipe resolveu construir um aeroporto. Depois de um tempo lutando para conseguir adesões, argumentando com uns e com outros para que lhe ajudassem a preparar o terreno, montou uma pequena tropa de trabalhadores e começou a construção. Havia quem trabalhasse apenas por farra, mas o príncipe não tentou enganar ninguém. Todos seriam pagos. Afinal, trazia na sua bagagem o tesouro do seu dote. Ribamar, sem nenhuma ambição material, todo amor, prometia dividir aqueles bens entre o que o ajudaram.

Um belo dia, o aeroporto ficou pronto. Ou melhor, uma longa clareira aberta no Vale do Cariri, delimitada de um lado por um jardim plantado com capricho e, de outro, por um pomar onde faziam sombra juazeiros e mangueiras. E Ribamar esperou com seus companheiros. Os dias se passaram, os companheiros se foram e ele continuou esperando, só. Não sei quanto tempo ele esperou. Na cidade, ninguém mais falava ou lembrava dele. De repente, num domingo de sol nordestino, Ribamar reapareceu. Todo de branco, com aquele ar de quem viu Deus, dirigiu-se para a Matriz de Nossa Senhora das Dores, ajoelhou-se diante do altar e esperou. Aparentemente ia se casar. Ninguém se preocupou com ele. Foi esquecido e lá dormiu. Na manhã seguinte segurando um buquê, caminhava de volta para sua casa, que ninguém sabia onde era. Depois desse dia, não o vi mais. Minha família mudou-se para Recife e, durante muito tempo, Juazeiro era uma lembrança, nada mais. Nunca mais soube do Ribamar. Entretanto, o atual aeroporto de Juazeiro do Norte, trazido pelo progresso, foi construído sobre o terreno aberto por Ribamar para a chegada da sua Gioconda.

Eu acho que, por justiça, deveria ser chamado de Aeroporto Príncipe Ribamar (WILKER, 1995)



As narrativas sobre o Príncipe Ribamar da Beira Fresca foram traduzidas para a linguagem do cordel pela primeira vez em 1977, no folheto escrito por Francisco Zênio e Edgley Ribeiro. É possível acompanhar, por meio deste folheto, como a linguagem do cordel operacionaliza as relações entre a memória, a imaginação e a criação artística.



Em Juazeiro do Norte
Do Padre Cícero Romão
Terra de tanto artista
E de tanto artesão
Com seus loucos, suas histórias
E um príncipe sem MANSÃO

Sem castelo e sem rainha
Sem exército e sem tesouro
Sem criado e sem princesa
Sem ter riqueza nem ouro
Sem coroa majestade
Sem ter vaca e sem touro

Filho de um grande rei
Homem de uma só cara
Nascido lá no Japão
Por outro país passara
Era o grande monarca
REI TAKUKÚ NAKARA

Sua mãe era rainha
No reino da INGLATERRA
A Princesa de Boga
Nascida em outra terra
Além distante dos mares
Além distante das serras

E o Príncipe Ribamar
Apareceu em Juazeiro
Era um grande operário
Trabalhou de marceneiro
E aqui criou um reinado
Sem deixar nem um herdeiro

(...) Ele fez e neste mundo
Não tem outro que faça
Coisa de grande importância
Mas era pra fazer graça
Daí nasceu a ideia
De uma fábrica de FUMAÇA

(...) E há muito esperava
De um país asiático
Dum príncipe colega seu
De nome KAMÃO NUSSAKO
Um grande carregamento
De gorila e de macaco

O seu sonho era fazer
Um zoológico no Romeirão³
De todo bicho da África
Sem falar nos do Japão
Vinha girafa e avestruz
Zebra, onça e até leão

³ Romeirão é um dos bairros mais populosos de Juazeiro do Norte, onde se encontra o estádio de futebol homônimo.

(...) Mas na sua profissão
Foi ele um grande soldado
Construiu os FRANCISCANOS
Construiu o CINE ROULIEN
Também o CINE ELDORADO

Trouxe consigo o destino
Desequilíbrio mental
O dinheiro que ganhava
Comprava o material
Para fazer suas vestes
De um Príncipe Real

(...) Com toda sua riqueza
Na pobreza ele viveu
Ele até passou fome
E nunca reconheceu
Nunca pediu a ninguém
E nunca ninguém lhe deu

E só na imaginação
Já não pode mais reinar
Do lugar pra onde foi
Nunca mais pode voltar
Está triste o Juazeiro
Sem o Príncipe Ribamar

(...) Já dizia Zé Pindanga
Falar verdade é preciso
Eu como entendedor
Já publiquei e aviso
Que doido no Juazeiro
Precisa de muito juízo

A partir deste cordel, o xilógrafo e escultor Nilo explica como traduziu suas impressões acerca do Príncipe numa imagem bidimensional (xilogravura):

“Esse desenho é baseado num cordel que eu li sobre o Príncipe Ribamar. Eu li esse texto, que fala da pessoa do Príncipe Ribamar, de como era o comportamento dele, da mania de riqueza, de ser um príncipe, na verdade.

E fala do amor imaginário dele por Gioconda.

E que ela qualquer dia ela ia vir para aqui para o Cariri para se tornar o amor da vida dele.

Só que dentro dessa fantasia toda eu imaginei essa imagem do Príncipe, juntamente já com Gioconda, os dois juntos abraçados. Inclusive as imagens de certa forma já se fundem.

Você nota que se fundem os dois personagens o Príncipe e a Gioconda se fundem numa imagem só.

E as cartas de amor também que ele recebia, dizia ter as cartas imaginárias amor que ele recebia da Gioconda. Coloquei uma carta que ele traz numa mão, uma carta de amor da Gioconda. Eles estão em cima de um dragão voador, um dragão voando com os dois. Uma coisa assim bem fantasiosa. Você nota que os dois personagens se fundem, por que?

Eu coloquei essa questão dos dois se fundiram numa imagem, poderia ter colocado os dois separados, eu coloquei ela saindo de dentro do Príncipe porque é uma figura do imaginário do Príncipe.

Ela sai de dentro dele, você nota que a figura na fantasia ela é o amor da vida dele. Na cabeça dele ela é uma pessoa real que era o amor da vida dele.

Então, você nota pelo próprio desenho que ela praticamente se funde com a imagem do Príncipe.

E esse dragão que dá a história, que é um ser alado, e que eu diria assim que seria as asas da imaginação do Príncipe: que ele falava de cheques que ele tinha, de medalhas, que ele era condecorado.”



A fusão da figura do Príncipe Ribamar e da Gioconda nos permite compreender a condensação imagética nas artes da memória como o cordel e a xilogravura. Ao recortar passagens da complexa biografia do Príncipe e associá-las a elementos da vida cotidiana, o poeta reinventa a história de Joaquim Gomes de Menezes inserindo-a num universo ficcional, porém sem ser fictício. Por este motivo as imagens ganham complexidade e exigem a imersão no mundo que o produziu para compreendê-las. Exigem avançar mais no estudo das “tecnologias do encanto” envolvidas na feitura destas artes que produzem fascínio e encantamento nos apreciadores, porém, exigem dos pesquisadores maior aprofundamento quanto aos modos de produzir este repertório de imagens e textos - objetos que participam dos jogos de esquecer e lembrar, de ver e de imaginar.

Bibliografia

BARTOLOMEU, Cezar. Dossiê Aby Warburg. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – EBA/UFRJ: Rio de Janeiro, ano XVI, número 19, 2009. p. 139 e 140. In: http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae22_dossie_Cezar-Bartholomeu_Aby-Warburg_Giorgio-Agamben1.pdf. Acesso em 20 set. 2012.

BOAS, Franz. **Arte Primitiva**. Lisboa: Fenda. 1996.

CARVALHO, Gilmar de. **Madeira matriz: cultura e memória**. São Paulo: Annablume, 1998.

CHARBONIER, Georges. **Arte, linguagem e etnologia: entrevistas com Claude Lévi-Strauss**. Campinas: Papirus, 1989.

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural In.: **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, Petrópolis, Vozes, 1997. p.142-181.

GELL, Alfred. **Art and agency: an anthropological theory**. Oxford: Clarendon Press, 1998.

GONÇALVES, Marco Antônio. Cordel híbrido, contemporâneo e cosmopolita In.: **Textos escolhidos de cultura e arte populares**. Rio de Janeiro, v.4, n 1, 2007, pp. 21-38.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **A arte do povo: histórias na literatura de cordel (1900-1940)**. Tese. Doutorado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O desdobramento da representação nas artes da Ásia e da América. In.: **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967, pp. 279-304.

MELO, Rosilene Alves de Melo. **Imagens condensadas: arte, memória e imaginação em Juazeiro do Norte**. Tese. Doutorado em Antropologia Cultural. 174 f. Il. Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2013.

MITCHELL, W. J. Thomas. What is an image? In.: **Iconology – image, text and ideology**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1986, pp. 7-46.

QUINTELA, Vilma Mota. **O cordel no fogo cruzado da cultura**. Tese. Doutorado em Letras. 226f. Il. Salvador: UFBA: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2005.

ROCHA, Ewelter de Siqueira e. **Vestígios do sagrado: uma etnografia sobre formas e silêncios**. 268f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

SEVERI, Carlo. A palavra emprestada ou como falam as imagens. **Revista de Antropologia**. v. 52, n. 2. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-77012009000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/09/2012.

_____. Cosmologia, crise e paradoxo: da imagem de homens e mulheres brancos na tradição xamânica kuna. *Mana*, Rio de Janeiro, n. 6, v.1, 2000, pp. 121-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132000000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/09/2012.

SIMONDON, Gilbert. The Genesis of the individual. In.: **Zone**, 1992, pp. 297-319. Disponível em: <http://english.duke.edu/uploads/assets/Simondon%20Genesis%20of%20the%20Individual.PDF>. Data de acesso: 20 de out. 2012.

SLATER, Candace. **A vida no barbante: a literatura de cordel no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina. Diferentes aportes da antropologia fenomenológica: diálogos com Tim Ingold. In: _____ (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 31-48.

TERRA, Ruth Brito Lemos. **Memórias de lutas: a literatura de folhetos no Nordeste (1893-1930)**. São Paulo: Global, 1983. (Coleção Teses, nº 13).

TAUSSIG, Michael. **The magic of the state**. New York/London: Routledge, 1997.

WILKER, José. O Príncipe Ribamar. **Revista Globo Rural**. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em www.historiadejuazeiro.blogspot.com. Acesso em 05 mai. 2014.

WALKER, Daniel. Príncipe Ribamar. Disponível em <http://www.portaldejuazeiro.com/2012/02/viva-o-principe.html>. Acesso em 05 mai. 2014.

WARBURG, Aby. Imagens da região dos índios Pueblo da América do Norte. **Concinnitas**, Revista do Instituto de Artes da UFRJ, Rio de Janeiro, ano 6, v. 1, n. 8, julho 2005. Disponível em: <http://www.concinnitas.uerj.br/resumos8/warburg.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

ZÊNIO, Francisco; RIBEIRO, Edgley. **O reino do Príncipe Ribamar da Beira Fresca**. Juazeiro do Norte: s.n., 1977.

*HISTORIOGRAFIA PARAIBANA:
da “velha” à “nova” história política*

José Luciano de Queiroz Aires *

Na genealogia da *cultura histórica* paraibana, o ponto de partida, sem dúvida, deve ser o Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, fundado em 1905¹, em meio a pouco mais de quinze anos de República Brasileira. O IHGP, como não poderia ser de outra forma, monopolizou por muitas décadas a *cultura histórica* na Paraíba, se constituindo como a 1ª geração² da historiografia paraibana. Embora também escrevesse sobre aspectos econômicos e sociais, a ênfase da produção recaia sobre a temática da história política centrada no Estado e no modelo metódico da escrita da História.

* Doutor em História pela UFPE. Professor da UFCG, vinculado à Unidade Acadêmica de Educação do Campo, e atua no Programa de Pós Graduação em História dessa universidade. Email: JoseLuciano9@gmail.com.

¹ O IHGP foi fundado em 7 de setembro de 1905, no atual prédio do Liceu Paraibano, tendo como fundadores o presidente do estado da Paraíba, Álvaro Machado, e mais cinquenta sócios, entre jornalistas, políticos, magistrados, militares, professores, serventuários da justiça, romancistas, poetas, médicos, sacerdotes, dentre outros. Nesse grupo, constavam nomes como os de Irineu Pinto, João de Lyra Tavares, Tavares Cavalcanti, Maximiano Lopes Machado, que se encarregaram de escrever o que hoje são clássicos da historiografia paraibana. (GUIMARÃES, 1998, p. 22/23).

² A ideia de geração não é linear.

Entre 1905 e 1930, os consórcios do IHGP escreveram e publicaram sobre temáticas variadíssimas³, com destaque para objetos situados nos períodos colonial e imperial e seus respectivos “heróis” dessas temporalidades históricas. Entre 1930 e 1945, os temas referentes ao passado mais longínquo continuaram em evidência na produção do IHGP, entretanto, a “Revolução” de 1930 passou a ser objeto de estudo predileto de alguns intelectuais, com publicações de livros, artigos, discursos e conferências. Autores como José Américo, Ademar Vidal, João Lélis de Luna Freire e Álvaro de Carvalho, se dedicaram, com grande vigor, a essa temática, sobretudo, se levarmos em consideração o fato de que eles vivenciaram, de perto, as tramas e conflitos políticos daquela conjuntura histórica. A eles, que também ocupavam cargos nos escalões do governo João Pessoa, interessava tratar a temática no calor dos acontecimentos para, assim, buscar legitimidade política para a tomada do poder e a reorganização do Estado do pós-1930. Nesse sentido, o esforço das narrativas era em atribuir significados positivos para os acontecimentos à época, instituindo e socializando a ideia de “revolução” e de “nova” República, encarnadas nos líderes da Aliança Liberal como os “naturais” discípulos do “mártir” João Pessoa. Por outro lado, jogaram discursivamente com o regime anterior e seus atores pelo ângulo da desqualificação, além de serem representados como os

³*Datas e notas para a História da Paraíba*, cólera-morbus, instrução pública, abdicação de D. Pedro I, *Apointamentos para a História territorial da Paraíba*, notas históricas sobre Portugal, Revolução Praieira, ideia de federação no Brasil, como nasceu a república no Brasil, memórias da fundação da Paraíba, conquista dos sertões, Confederação do Equador, História colonial da Paraíba, dicionário corográfico, cangaceiros, Revolução de 1817, diocese da Paraíba, anuário eclesiástico, estradas de rodagens, fábrica de cimento, carta pastoral, filosofia, Brasil e EUA, Vidal de Negreiros, Aristides Lobo, irrigação do Norte, Augusto dos Anjos, Pedro Américo, ensaios de crítica estética, *A Paraíba e seus Problemas*, centenário do combate de Afogados, A Paraíba e a Confederação do Equador, Santa Casa de Misericórdia, historiadores do Brasil no século XIX, lições de latim e oração congratulatória, *A Bagaceira*, profilaxia da lepra no Brasil, dentre outros. (GUIMARÃES, 1998, p. 28-95)

“culpados” pela Guerra de Princesa e pela morte de João Pessoa, também foram parar nas páginas da história oficial como símbolos do “atraso” e do “coronelismo” dos tempos de uma República “velha”. Essa *cultura histórica* fincou sólidas raízes na Paraíba, se convertendo em um mito político, para muitos, ainda intocável, quando não imexível. Simplificando bastante, pode-se perceber que os intelectuais filiados ao IHGP não pouparam esforços em defender a paraibanidade, o republicanismo e a “Revolução” de 1930, numa linha teórica fundamentada na Escola Metódica⁴.

Contudo, se atualmente há uma acentuada relutância acadêmica em torno desse modo de escrita da História, creio que é preciso reconhecer os pontos positivos da historiografia tradicional. A começar pela garimpagem de documentos raros e pela organização de um *lugar de memória* tão útil a nós, hoje, como é o IHGP. E, ainda, a própria produção que, embora diferente do que estamos a fazer hoje, é sempre um ponto de partida fundamental para as pretendidas renovações teórico-metodológicas. São obras ricas em informações históricas, trazem muitas documentações relevantes, como no caso dos clássicos *Datas e notas para a História da Paraíba* (Irineu Pinto), *Notas sobre a Parahyba* (Irinêo Jóffily) e *Apontamentos para a História Territorial da Paraíba* (João de Lira Tavares). Qual historiador que estude Campina Grande não já passou ou deva passar pelas obras de Elpídio de Almeida, Epaminondas Câmara e Josué Sylvestre? Quem ousará estudar a interiorização da colonização paraibana sem recorrer às pesquisas labutantes e cartoriais de Wilson Seixas? Ou pesquisar o Brejo de Areia sem o apoio da obra de Horacio de Almeida?

⁴ Embora não houvesse uma preocupação direta com fundamentação teórica, os intelectuais do IHGP, indiretamente, escreviam com base nos preceitos da Escola Metódica.

Uma segunda geração da historiografia paraibana pode ser demarcada, temporalmente, entre as décadas de 1960-1980, no contexto do Regime Civil-Militar/abertura política e da institucionalização da universidade e de cursos de História na Paraíba⁵. Um momento histórico em que alguns intelectuais, na academia, começaram a fazer oposição política e ideológica à ditadura e à história de matriz rankeana que orientava, teoricamente, historiadores do IHGP e dos Departamentos de História das UFPB e UEPB. Ganhava força o embate político e teórico com a entrada de alguns historiadores de tendências ligadas ao materialismo histórico, muitas vezes em combinação com a 2ª Geração dos *Annales*, embora não formasse um grupo hegemônico naquele momento (SILVEIRA, 2011).

A segunda geração da historiografia paraibana se constituía bastante heterogênea. Parte dela enfatizava mais a história econômica e a história social clássica, contra a perspectiva de uma história política tradicional, procurando compreender o Estado a partir da dimensão da totalidade, enfatizando a relação Estado-sociedade, os aspectos estruturais, os processos de dominação, lutas e resistências de classes. Nesse sentido, não podemos concordar que houve um abandono da história política, pois, embora haja uma abertura para os domínios do econômico-social, a temática do poder político manteve-se no horizonte de alguns pesquisadores.

Assim, além da continuidade da perspectiva metódica, a História política também passava a contar com novas abordagens, agora estudada sob a perspectiva das contribuições do materialismo histórico, sobretudo gramscianas ou da linha sociológica do mandonismo. É o que podemos observar, por

⁵ Sobre o assunto consultar SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A historiografia acadêmica e a ANPUH-PB: considerações de meio século. In: GLEZER, Raquel (Org.) **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH. São Paulo: Contexto, 2011.

exemplo, nos trabalhos sobre oligarquia e poder na Paraíba, desenvolvidos por Eliete Gurjão⁶, Inês Caminha, Martha Falcão e Martha Lúcia Ribeiro; ou ainda, no clássico *O Regionalismo Nordestino*⁷, no qual Rosa Godoy faz uma leitura da Região Nordeste à luz da teoria de Antônio Gramsci, além da inovadora pesquisa de mestrado de Durval Muniz⁸ que estuda a construção do imaginário da seca a partir da fundamentação teórica de E. P. Thompson e Michel Foucault⁹. De modo diferenciado, são trabalhos que dialogam com a categoria de poder e, por isso, fazem interface com a História política.

Outra abordagem da história política que foi se consolidando entre as décadas de 1970/80 centrava seu foco de estudos nas eleições¹⁰, cujas pesquisas foram realizadas por historiadores, jornalistas, sociólogos e juristas, continuando uma tradição iniciada pelo sociólogo francês Jean Blondel, em 1957, com a publicação de *As condições políticas do estado da Paraíba*, e por Marcus Odilon Ribeiro Coutinho, no livro *Poder: alegria dos homens*. Nessa linha, é que José Flóscolo da Nóbrega escreveu um artigo para a *Revista Brasileira de Estudos Políticos* (1967), analisando as eleições do ano anterior. Na

⁶Título: *O poder oligárquico na Paraíba: descontinuidade e recriação (1889-1945)*, Ano de Obtenção: 1985. UFPB.

⁷Título da Tese de Doutorado: *Regionalismo, ideologia do espaço*. Ano de obtenção: 1981. USP.

⁸ Título: *Falas de Astúcia e de Angústia: a seca no imaginário nordestino - de problema à solução (1877-1922)*. Ano de Obtenção: 1988. UNICAMP.

⁹ Não há espaço, nem se constitui objeto do presente artigo, discutir a fundo a historiografia paraibana como um todo e as transformações operacionalizadas na trajetória historiográfica dos filhos de Clio paraibanos. A ênfase desse texto é acompanhar a História da História política na Paraíba, não obstante, ter consciência de que haverá lacunas, esquecimentos e simplificações no decorrer do texto.

¹⁰ Para uma leitura sobre a historiografia político-eleitoral da Paraíba, consultar MELLO, José Octávio de Arruda. *Historiografia, sociedade e poder político na Paraíba*. In: _____ **Sociedade e poder político no Nordeste: o caso da Paraíba (1945-1964)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001, p. 95-136.

década de 1970 foi crescendo o interesse pelos estudos que tomavam as eleições como objeto, a exemplo dos trabalhos de Sebastião Nery, Jório Machado e Francisco Sales Cartaxo Rolim.

A historiografia político eleitoral foi se ampliando, sobretudo na década de 1980, a partir da criação de novas instituições, tais como: o NDIHR, a Fundação Casa de José Américo e o Grupo José Honório Rodrigues. Fazem parte desse contexto os trabalhos de Maria Antônia Alonso de Andrade¹¹, Rosa Maria Godoy Silveira¹², José Octávio de Arruda Mello, Flávio Sátiro Fernandes e Fernando Nóbrega. Na mesma orientação de estudos focados na política eleitoral, mas com a diferença de recorte espacial em torno da política municipal, podemos mencionar as pesquisas de Maria Nely Cavalcante¹³ (Conde/Alhandra), Neiliane Maia¹⁴ (Catolé do Rocha), Cartaxo Rolim¹⁵ (Cajazeiras), Maria Ângela Sitônio Wanderley¹⁶ (Princesa Isabel), Plauto Mesquita de Andrade¹⁷ (Sapé), Flávio Sátiro¹⁸ (Patos), Josué Sylvestre e Lúcia Jordão¹⁹

¹¹ Monografias escritas para o NDHIR: 1) *Clientelismo e máquina estatal nas eleições de 1982*; 2) *Neo-coronelismo e perspectiva eleitoral na Nova República* (1985); 3) *As eleições municipais de 1985 em João Pessoa* (1987); 4) *A vitória do PMDB e notas sobre o perfil dos vereadores da área metropolitana de João Pessoa eleitos em 1982* (1988).

¹² Monografia-NDHIR (1986): *Reconstrução histórica das eleições na Paraíba (1945-1978)*: resultados e tendências.

¹³ Monografia-NDHIR (1985): *A fome não tem partido*: algumas considerações em torno das eleições de 1982 nos municípios de Alhandra e Conde

¹⁴ Monografia- NDHIR (1986): *Católé do Rocha*: notas a propósito de um domínio oligárquico;

¹⁵ Monografia-NDHIR (1986): *Cajazeiras*: o domínio do clientelismo eleitoral.

¹⁶ Monografia- NDHIR (1988): *As eleições de 1982 em Princesa Isabel*: a reprodução do velho jogo político.

¹⁷ Monografia-NDHIR (1987): *A urbanização desloca o centro do poder político*: interpretação sócio-econômica das eleições de 1982 em Sapé.

¹⁸ As eleições de 1982 em Patos.

(Campina Grande). Desse modo, percebe-se que a história política rendeu uma vasta produção científica, dentro e fora das universidades, inclusive, com alguns historiadores transitando entre o IHGP e a UFPB. Daí porque não se constitui exagero afirmar que ela tem sido um domínio mais acolhido na *cultura histórica* paraibana, talvez hegemônico em relação à história econômica e à história social, com as quais buscou alianças nos anos 1980, pelo menos nas pesquisas de alguns historiadores.

Na década de 1980, alguns historiadores ingressaram para cursar o Mestrado em Sociologia Rural na UFPB²⁰, de que são resultados, por exemplo, os trabalhos de dissertação de Eliete Gurjão²¹ e Martha Lúcia Ribeiro Araújo²², ambas defendidas no emblemático ano de 1985. O referido Programa de Pós Graduação, à época, tinha um duplo objetivo: *“por um lado, atuar na formação acadêmica e no desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a problemática rural brasileira e, por outro lado, apoiar os movimentos sociais que lutavam*

¹⁹ *Agradando a Deus e ao diabo*: um estudo dos efeitos sociais da gestão de Severino Cabral na cidade e no campo. Dissertação de Mestrado em Sociologia Rural, defendida na UFPB, em 1985.

²⁰ A criação do Curso de Mestrado em Sociologia, com área de concentração em Sociologia Rural, em março de 1977, marcou o início das atividades de pós-graduação *stricto-sensu* no Centro de Humanidades. Essa ação era resultado de um projeto de expansão da pós-graduação na UFPB, executado ao longo da década de 1970, através do investimento na atração de professores qualificados do país e do exterior. O curso começou a funcionar com um quadro de 20 professores, distribuídos em quatro linhas de pesquisa: agricultura e capitalização no campo, a pequena produção, a problemática agrária e os mecanismos de poder e estudos rural-urbano. Em 1984 ocorreu a inclusão do curso no âmbito do Acordo CAPES/COFECUB, efetivada pelo convênio com a Universidade Paris X (Nanterre). <<http://www.ufcg.edu.br/~ppgcs/historico.php>>. Acesso: 25 fev.2012.

²¹ Título: *O poder oligárquico na Paraíba*: Descontinuidade e Recriação (1889-1945). Orientador(a): Charles Michel M. J. Beylier

²² Título: *Campina Grande*: Poder Local e Mudança Nacional (1945-1964). Orientador(a): Rosa Maria Godoy Silveira.

pela transformação das relações sociais do país, particularmente do Nordeste”. Havia um compromisso nítido com o mundo fora dos muros acadêmicos, sobretudo com a questão regional nordestina, “em decorrência do contexto dos anos oitenta, com a modernização empreendida pelo Estado confrontando com a persistência de estruturas arcaicas de poder” (SILVEIRA, 2011).

Nos anos de 1990, a maioria dos historiadores paraibanos continuou a fazer seu mestrado no referido Programa de Sociologia Rural, sobressaindo-se alguns nomes que haviam se graduado estudando com os historiadores marxistas da década de 1980 e, posteriormente, se tornaram professores das instituições onde fizeram a graduação. É o caso de Gervácio Batista Aranha²³ (1992), Fábio Gutemberg²⁴ (1992), Lucinete Fortunato²⁵ (1993), Eronides Câmara Donato²⁶ (1995) e Ofélia Maria Barros²⁷ (1996). Como não existia Programa de Pós Graduação em História na Paraíba, outros historiadores, muito antes, optaram pelo Mestrado em História da UFPE, cuja criação data de 1974, a exemplo de Diana Galliza²⁸ (1977), Josemir Camillo²⁹ (1978), Maria do Céu

²³*Campina Grande no espaço econômico regional: Estrada de Ferro, Tropeiros e Empório Comercial Algodoeiro (1907-1995)*. Orientador(a): Josemir Camilo de Melo.

²⁴*Falas de liberdade: Um Estudo Sobre o Discurso Camponês de Liberdade*. Orientador(a): Ghislaine Duqué.

²⁵*Da “consideração” ao “ganbo”*: Redefinições das Relações de Poder no Discurso “camponês”. (O Caso de Catolé do Rocha). Orientador(a): Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

²⁶*Identidade, identidades: Um Estudo Sobre os Trabalhadores do Serrotoão*. Orientador (a): Maria Cristina de Melo Marin.

²⁷*Não ser debandada no mundo: A Construção Social das Donas de Casa no Cariri Paraibano*. Orientador(a): Durval Muniz Albuquerque Júnior.

²⁸*O Declínio da Escravidão na Paraíba, 1850-1888*. Orientador Prof. Dr. Marc Jay Hoffnagel.

²⁹*A Lavoura Canavieira em Pernambuco e a Expansão do Capitalismo Britânico (1870-1890)*. Orientador: José Bonifacio de Andrade.

Medeiros³⁰ (1981), Ruston Lemos de Barros³¹ (1982), José Octávio de Arruda Mello³² (1982), Elza Régis³³ (1982), Josefa Gomes de Almeida³⁴ (1985), Laura Helena Baracuchy³⁵ (1987), Martha Falcão³⁶ (1988), Maria Santana Souza da Silva³⁷ (1988), Fernando Patriota³⁸ (1992) e Acácio Lopes Catarino³⁹ (1993).

A 3ª geração da historiografia paraibana pode ser demarcada na passagem do século XX para o atual e se constitui de historiadores que vem da Segunda Geração, além de jovens historiadores cujas pesquisas foram realizadas já no século atual. No tocante à História Política, percebe-se que a maioria dos historiadores que vem trabalhando nesse domínio da História se encontra no Departamento da UFPB e em menor número em outros departamentos de universidades existentes na Paraíba⁴⁰.

³⁰*Os Oratórios de Pernambuco: Uma Congregação “A Serviço” do Estado Português.* Orientador: Prof. Dr. Marc Jay Hoffnagel.

³¹*Embarcações e Fronteiras Portuguesas: Evolução e Atuação no Nordeste Brasileiro até 1720.* Orientador: Prof. Marco Antônio de Oliveira Pais.

³²*A Revolução Estatizada* (Um estudo sobre a formação do centralismo em 1930). Orientador: Prof. Roberto Amorim de Almeida.

³³*Autonomia da Capitania da Paraíba.* Orientador: Prof. Dr. Armando Souto Maior.

³⁴*Latifúndio e Algodão em Campina Grande.* Modernização e Miséria. Orientador: Prof. Dr. Armando Souto Maior.

³⁵*O Comércio Paraibano no Processo de Formação do Comércio Nacional 1930-1939.* Orientador: Prof. Dr. Antônio Jorge de Siqueira.

³⁶*Nordeste, Açúcar e Poder.* Orientador: Prof. José Bonifácio Xavier de Andrade.

³⁷*A Questão Agrária no Nordeste um Estudo de caso-Mamanguape 1955-1964.* Orientador: Prof. José Bonifácio Xavier de Andrade.

³⁸*Industrialização do Caróá no Sertão de Pernambuco: Um Processo Interrompido (1932-1955).* Orientador: Prof. Abdias Moura.

³⁹*Da Oficina ao Arsenal: Estado e Redefinições Urbanas no Limiar da Descolonização.* Orientador: Prof. Dr. Marc Jay Hoffnagel.

⁴⁰ Em função do grande número de historiadores e o limite de páginas do artigo, optamos por citar apenas aqueles que consideramos estudiosos da História Política: Departamento de História da UEPB- Guarabira (Alômia Abrantes da Silva,

Tal geração aparece em meio à complexidade da contemporaneidade, desde questões paradigmáticas e contextuais que não cabem aqui ser alongadas. Na escala macroscópica, a 3ª Geração acompanha as tensões do debate sobre Modernidade/Pós-Modernidade, Estruturalismo/Pós-Estruturalismo, bem como o contexto em que o capitalismo tecnocrático vai se globalizando, enquanto o “socialismo real” cai junto com o muro alemão e a bandeira soviética que desce Kremlin abaixo. As teleologias vêm perdendo credibilidade e o “marxismo vulgar”, para usar uma expressão de Eric Hobsbawm, vem sendo questionado, dentro e fora de seus meios. No Brasil, vive-se o momento da hegemonia do discurso da consolidação da Democracia e da ascensão ao Estado de grupos e partidos políticos que fizeram oposição à ditadura e que trataram de implementar políticas que viabilizassem a integração do país à nova ordem mundial e ao projeto neoliberal.

A História escrita, acompanhando as transformações da História vivida, também se metamorfoseia. A Historiografia paraibana passa a ser influenciada pelas mudanças paradigmáticas que atravessam o campo das ciências sociais. Também incorpora novos objetos, novas abordagens e novos problemas, parafraseando a obra clássica da 3ª geração da Escola dos *Annales*. Nesse contexto de reviravoltas epistemológicas vem ocorrendo uma predileção pelo micro recorte, o informal, a vida privada, os sujeitos anônimos e a valorização de novas fontes e da narrativa se aproximando da literatura. Transformações estas que refletem a aproximação da História com a Antropologia, a Linguística e a Literatura.

Martinho Guedes dos Santos Neto, Susel Oliveira da Rosa, Mariza Teruya); Departamento de História UEPB-Campina Grande (Gilbergues dos Santos Soares), Departamento de História da UFCG-Cajazeiras (Rodrigo Ceballos, Lucinete Fortunato), Departamento de História da UFCG- Campina Grande (Gervácio Batista Aranha, José Luciano de Queiroz Aires, Luciano Mendonça de Lima); UFPB-Campus de Bananeira (Josineide da Silva Bezerra)

Nesse sentido, alguns professores universitários, por volta da virada do século XX para o XXI, foram fazer seus doutorados na UFPE ou em Programas de Pós Graduação de universidades do Sul do país e se apropriaram de novos instrumentais teórico-metodológicos. Entre esses, podemos citar: Monique Cittadino⁴¹, Acácio Lopes Catarino⁴², Élio Chaves Flores⁴³, Paulo Giovanni Antonino⁴⁴, Serioja Mariano⁴⁵, Mozart Vergetti⁴⁶, Carlos André Macedo⁴⁷, João Azevedo⁴⁸, Jonas Duarte⁴⁹, Carla Mary⁵⁰, Claudia

⁴¹*Poder Local, Modernização Econômica e Reforma do Estado: A Face de Janus do Governo João Agripino*. Paraíba (1966/1971). Ano de Obtenção: 2001. USP. Orientador: José Jobson de Andrade Arruda.

⁴²*A interface regional: militares e redes institucionais na construção do Brasil (1780-1830)*. Ano de Obtenção: 2002. USP. Orientador: José Jobson de Andrade Arruda.

⁴³*República às Avessas: narradores do cômico, cultura política e coisa pública no Brasil contemporâneo (1993-1930)*. Ano de Obtenção: 2002. UFF. Orientador: Jorge Ferreira.

⁴⁴*O Partido dos Trabalhadores e a Política na Paraíba: construção e trajetória do partido no Estado (1980-2000)*. Ano de Obtenção: 2003. UFPE. Orientadora: Prof^a Dra. Maria do Socorro Ferraz Barbosa.

⁴⁵*Gente Opulenta e de Boa Linhagem: família, política e relações de poder na Paraíba (1817-1824)*. Ano de Obtenção: 2005. UFPE. Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira.

⁴⁶*Colonialismo em Ação: A provedoria real da Capitania da Paraíba, 1647-1755*. Ano de Obtenção: 2005. USP. Orientador: José Jobson de Arruda.

⁴⁷*O Imaginário da Inquisição: Desmitologização de Valores no Tribunal do Santo Ofício, no Direito Inquisitorial e nas Narrativas do Medo de Bruxa (Portugal e Brasil, 1536-1821)*. UFPE. Ano de obtenção: 2001. Orientador: Rosa Maria Godoy Silveira e Danielle Perin Rocha Pitta.

⁴⁸*Selvagens Bebedeiras: Álcool, Embriaguez e Contatos Culturais no Brasil Colonial*. UFF. Ano de obtenção: 2004. Orientador: Ronaldo Vainfas.

⁴⁹*Impactos socioambientais das Políticas de combate as Secas na Paraíba* USP. Ano de obtenção: 2003. Orientador: Prof Dr. José Jobson de Andrade Arruda.

⁵⁰*Saudades d'além mar: um estudo sobre a imigração portuguesa no Rio de Janeiro através da revista 'Lusitania'(1929/1934)* Doutorado em Sociologia-UFPPB. Ano de obtenção: 2003. Orientador: Simone Carneiro Maldonado.

Cury⁵¹, Damião de Lima⁵², Raimundo Barroso Jr⁵³, Regina Célia Gonçalves⁵⁴, Regina Behar⁵⁵, Gervácio Batista Aranha⁵⁶, Rosilene Montenegro⁵⁷, Rodrigo Ceballos⁵⁸, Marysa Teruya⁵⁹, Ariane Sá⁶⁰, Alarcon Agra do Ó⁶¹, Antonio Clarindo⁶², Celso Gestemeir do

⁵¹*Políticas Culturais*: subsídios para construções de brasilidade. Doutorado em Educação-UNICAMP. Ano de obtenção: 2002. Orientador: Eloísa de Mattos Hofling.

⁵²*Impactos e repercussões sócio-econômicas das políticas do governo militar no município de Campina Grande*. USP. Ano de obtenção: 2004. Orientador: José Jobson de Andrade Arruda.

⁵³*Lucien Febvre*: Combates por uma Nova História - considerações sobre um projeto historiográfico. UNICAMP. Ano de obtenção: 2000. Orientador: Edgar Salvadori de Decca.

⁵⁴*Guerras e Açúcares*. Política e Economia na Capitania da Parahyba (1585-1630). USP. Ano de obtenção: 2004. Orientador: Vera Lúcia Amaral Ferlini.

⁵⁵*Caçadores de Imagens*: cinema e memória em Pernambuco. Doutorado em Comunicação-USP. Ano de obtenção: 2002. Orientador: Mary Enice Ramalho Mendonça.

⁵⁶*Trem, modernidade e imaginário na Paraíba e região*: tramas político-econômicas e práticas culturais (1880-1925). Ano de Obtenção: 2001. UNICAMP. Orientadora: Maria Stella Marins Bresciani.

⁵⁷*Juscelino Kubitschek*: mitos e mitologias políticas do Brasil moderno. Ano de Obtenção: 2001. UNICAMP. Orientadora: Maria Stela Martins Bresciani.

⁵⁸*Arribadas portuguesas*: a participação luso-brasileira na constituição social de Buenos Aires (1580-1680). Ano de Obtenção: 2008. UFF. Orientadora: Maria Fernanda Baptista Bicalho.

⁵⁹*Trajatória Sertaneja*. Um Século de Poder e Dispersão Familiar na Paraíba. 1870-1970. Ano de Obtenção: 2002. USP. Orientador: Profa Dra. Eni de Mesquita Samara.

⁶⁰*Monarquia versus República*: o experimento regencial. O olhar da historiografia, a história recontada. USP. Ano de obtenção: 2001. Orientador: Inez Garbuio Peralta.

⁶¹*Velhices Imaginadas*. Memória e Envelhecimento no Nordeste do Brasil (1935, 1937 e 1945). UFPE. Ano de obtenção: 2008. Orientador: Durval Muniz de Albuquerque Junior.

⁶²*Lazeres permitidos, prazeres proibidos*. UFPE. Ano de obtenção: 2002. Orientador: Durval Muniz de Albuquerque Junior.

Nascimento⁶³, Iranilson Burity⁶⁴, José Octávio Aguiar⁶⁵, Juciene Ricarte⁶⁶, Luciano Mendonça⁶⁷, Lucinete Fortunato⁶⁸, Marinalva Vilar de Lima⁶⁹, Regina Coelli Nascimento⁷⁰, Roberval Santiago⁷¹, Severino Cabral Filho⁷². Alguns deles elaboraram suas Teses na linha da “nova” História Política, utilizando categorias históricas como cultura política, mito político, tramas do poder e imaginário político.

A partir de 2005, quando grande parte dos historiadores citados já havia regressado dos seus doutorados, teve início a Pós-Graduação em História, na Paraíba, com a aprovação do Curso de Mestrado na UFPB, algo que também viera a ocorrer, no ano

⁶³*Os aymara: construindo a revolução índia no ciberespaço.* Doutorado em Sociologia-UFCCG. Ano de obtenção: 2009. Orientador: Marilda Aparecida de Menezes.

⁶⁴*Façamos a família à nossa imagem: a construção de conceitos de família no Recife Moderno (1920-1930).* UFPE. Ano de obtenção: 2002. Orientador: Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

⁶⁵*Points de vie étrangers: a trajetória de vida de Guido Thomaz Marlière no Brasil (1767-1836).* UFMG. Ano de obtenção: 2003. Orientador: Regina Horta Duarte.

⁶⁶*Os Akroá e outros povos indígenas nas fronteiras do sertão.* As práticas das políticas indígena e indigenista no norte da capitania de Goiás - Século XVIII. UFPE. Ano de obtenção: 2005. Orientador: Diana Soares de Galliza.

⁶⁷*Cativos da "Rainha da Borborema": uma história social da escravidão em Campina Grande.* Século XIX. UFPE. Ano de obtenção: 2008. Orientador: Marc Jay Hoffnagel.

⁶⁸*O conceito de coronelismo e a imagem do coronel: de símbolo a simulacro do poder local.* UNICAMP. Ano de obtenção: 2000. Orientador: Maria Stella Martins Bresciani.

⁶⁹*Loas que carpem: a morte na literatura de folhetos.* USP. Ano de obtenção: 2003. Orientador: Marcos Antônio da Silva.

⁷⁰*Instituindo Normas Disciplinando Corpos e Mentes: O ensino de História no Centro de Ensino Superior do seridó (1973/1988).* UFPE. Ano de obtenção: 2005. Orientador: Lucia de Fátima Guerra Ferreira.

⁷¹*A Medusa da Modernidade. A Cidade à Luz da Fotografia - 1860 - 1930.* UFPE. Ano de obtenção: 2002. Orientador: Antonio Paulo de Moraes Rezende.

⁷²*A cidade através de suas imagens: uma experiência modernizante em Campina Grande (1930-1950).* Doutorado em Sociologia-UFPB. Ano de obtenção: 2007. Orientador: Ariosvaldo da Silva Diniz.

seguinte, na UFCG. Alguns desses filhos de Clio enveredaram pelas discussões da “nova” História Política, cujas pesquisas foram elaboradas enfatizando novos objetos e novas abordagens, dialogando com a História Cultural e com a História Social inglesa em sua dimensão antropológica, privilegiando as dimensões das *memórias, representações, imaginário político, cultura política, mito político e teatralização do poder*. Trata-se da recepção de autores da *Escola dos Annales* que, a exemplo de Jacques Le Goff, Jacques Julliard, Pierre Nora e Maurice Agulhon, vêm rediscutindo e revalorizando a história política desde a década de 1970. Assim como há também uma forte influência da historiografia francesa fora dos *Annales*, com destaque para a obra de Rene Rémond, Serge Berstein e Jean François Sirineli, que vem intensificando a produção da história política a partir da Universidade de Paris X-Nanterre, do Instituto Nacional de Ciências Políticas e da Fundação Nacional de Ciências Políticas.

Por outro lado, prevalece uma matriz da história política de tradição gramsciana, aprofundada pelos estudos culturais ingleses na sua vertente materialista, cara às formulações e reflexões de Raymond Williams e E. P. Thompson. Nesse caso, o simbólico e o subjetivo aparecem articulados com a experiência de classes e as estruturas sociais e econômicas, portanto, materiais.

Dando continuidade aos trabalhos de pesquisas fundamentados na “nova” História Política, algumas Dissertações foram elaboradas nos Programas de Pós-Graduação em História da UFPB e UFCG, conforme os quadros a seguir, com um foco em trabalhos que tomam Paraíba como objeto de estudo.

PPGH UFPB

ANO DE DEFESA	AUTOR	TEMA DA DISSERTAÇÃO	ORIENTADOR
2006	José Luciano de Queiroz Aires	Inventando tradições, construindo memórias: a "Revolução de 1930" na Paraíba	Rosa Godoy

2007	Martinho Guedes dos Santos Neto	Os Domínios do Estado: a interventoria de Anthenor Navarro e o poder na Paraíba (1930-1932)	Monique Cittadino
2008	Roberto Barros Dias	Deus e a Pátria: Igreja e Estado no processo da Romanização na Paraíba (1894-1930)	Lúcio Flávio
2008	Rosemere Olímpio de Santana	Raptos consentidos: afetos proibidos e relações de poder na sociedade patriarcal de Campina Grande (1880-1910)	Claudia Cury
2009	Railane Martins de Araújo	O governo de Pedro Gondim e o Teatro do poder na Paraíba: imprensa, imaginário e representações	Monique Cittadino
2009	Genes Duarte Ribeiro	Sacrifício, heroísmo e imortalidade: a arquitetura da construção da imagem do Presidente João Pessoa	Claudia Cury
2009	Luciana de Carvalho Barbalho	Capitania de Itamaracá, poder local e conflito: Goiana e Nossa Senhora da Conceição (1685-1742)	Mozart Vergetti
2011	Jivago Correia Barbosa	Política e assistencialismo na Paraíba: o Governo de José Américo de Almeida (1951-1956)	Monique Cittadino
2011	Vânia Cristina da Silva	"Ó Pátria amada, idolatrada, salve, salve!" Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945)	Antônio Carlos Ferreira
2012	Márcio Macêdo Moreira	Entre Britos e Gaudências: cultura política e poder familiar nos Cariris Velhos da Paraíba (1930-1960)	Paulo Giovanni Antonino
2012	Thiago Trindade Marques	Do desenvolvimentismo ao alinhamento à conduta militar: as peripécias da política campinense (1963-1969)	Paulo Giovanni Antonino

2012	Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira.	Em nome de Deus, dos pobres e da libertação: ação pastoral e política em Dom José Maria Pires, de 1966 a 1980	Monique Cittadino
------	--------------------------------------	---	-------------------

Fonte: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/>. Acesso: 06 nov. 2012.

PPGH/UFPG

ANO DE DEFESA	AUTOR	TEMA DA DISSERTAÇÃO	ORIENTADOR
2007	Giulianne Christina Barros Anjos	A revolta de Augusto Santa Cruz: drama e política na Parahyba (1911-1912)	Gervácio Batista Aranha
2008	Roberto Muniz Silva	A Fabricação de João Pedro Teixeira: Como o Herói Camponês	Alarcon Agra
2009	Deuzimar Oliveira Matias	Nas trilhas do cangaceiro Antônio Silvino: tensões, conflitos e solidariedades na Paraíba (1897-1914)	Gervácio Batista Aranha
2010	José Emerson Tavares de Macêdo	A Linguagem Cômica nas Charges e as "Diretas Já" no traço dos Chargistas dos Jornais Diário da Borborema e Jornal da Paraíba	Elizabeth de Andrade Lima
2014	Joabe Barbosa Aguiar	Uma festa para a Rainha da Borborema: o centenário de Campina Grande (1960-64)	José Luciano de Queiroz Aires

Fonte: http://www.ufcg.edu.br/~historia/ppgh/index.php?option=com_content&view=category&id=41&Itemid=50. Acesso: 06 nov. 2012.

A prova do crescimento da produção acadêmica realizada no domínio da “nova” história política evidencia-se na iniciativa de um grupo de historiadores⁷³, ao fundar, durante o XIV Encontro

⁷³ Participaram os seguintes historiadores: Paulo Henrique M. de Queiroz Guedes, Martinho Guedes dos Santos Neto, Faustino Teatino Cavalcante Neto, Josineide da Silva Bezerra, José Luciano de Queiroz Aires, Simone da Silva Costa, Naiara Ferraz Bandeira, Ana Beatriz Ribeiro Barros Silva.

da ANPUH-PB, em João Pessoa, o Grupo de Trabalho *História do poder político*, institucionalizado, oficialmente, no Encontro de 2012, na cidade de Cajazeiras. Ao mesmo tempo, com o lançamento do livro *Cultura e poder político: historiografia, imaginário social e representações da política na Paraíba Republicana*⁷⁴, obra na qual doze autores discorrem sobre a política republicana pelo prisma de novo aparato conceitual/teórico, no qual, alguns temas clássicos são rediscutidos à luz de olhares que constroem problemáticas mais ligadas ao campo da subjetividade e do imaginário político.

Após essa brevíssima história da História política paraibana, gostaria de dialogar com a filosofia benjaminiana e ricoeuriana para retornar aos artífices tecedores das intrigas configuradoras do tempo histórico. Os dois filósofos dialogaram com imensa competência com o campo da historiografia, Walter Benjamin, ao escrever as famosas *Teses sobre história*, e Paul Ricoeur, ao propor a hermenêutica do círculo mimético de *Tempo e narrativa*.

No contexto do início da Segunda Guerra Mundial, Benjamin defendia o materialismo histórico feito a *contrapelo* contra as concepções de tempo vazio e homogêneo da historiografia positivista e social-democrata. Leitor de Blanqui, Nietzsche, Marx e Baudelaire, o filósofo frankfurtiano era um crítico do tempo moderno, um observador perspicaz das contradições da sociedade capitalista. Um defensor dos oprimidos da história, jogando com a temporalidade, articulando o passado dos projetos impedidos e/ou derrotados com o presente-futuro da redenção dos vivos de outros tempos nos vivos do tempo do historiador.

Nos meados dos anos 1980, ao publicar *Tempo e narrativa*, Ricoeur veio mostrar as heterogeneidades e entrecruzamentos entre narrativa histórica e narrativa de ficção. Defendia, a rigor, a *representância* como parte demarcadora da configuração narrativa

⁷⁴ Organizadores: Paulo Henrique M. de Queiroz Guedes, Martinho Guedes dos Santos Neto e Faustino Teatino Cavalcante Neto.

tecida pelo historiador, embora numa nítida tensão entre a imaginação de quem narra e o compromisso com o *ter-sido* do passado. O filósofo francês encerra a grandiosa obra citada com um capítulo destinado à hermenêutica da consciência histórica, no qual discorre sobre as temporalidades do futuro e seu passado e do ser afetado pelo passado no presente. Na esteira do historiador alemão Reinhart Koselleck, Ricoeur fala de *horizontes de expectativas* e de *espaços de experiência*, de interpretações e acúmulo de acontecimentos do passado no presente, mas, também de expectativas de futuros, sob formas de condicionantes recíprocos. O “ainda não” do futuro no presente da história efetiva deve-se pautar, ainda, pelas ações concretas dos sujeitos da história-narrativa. Sendo assim, cabe ao historiador comprometido com a emancipação e a ética humana, aproximar do presente as “potencialidades irrealizadas, impedidas, massacradas do passado; é preciso resistir ao encolhimento do espaço de experiência; ter expectativas determinadas; meditação crítica do futuro e do passado” (RICOEUR, 2010, p. 368).

Em suma, é preciso ser afetado pelo passado do qual não fizemos parte para que haja uma ação ética no presente, pois, para o autor em tela, o maior dano que a história escrita causa a história efetiva é não estar a serviço da vida. É não cumprir a promessa de continuação entre o passado do horror e o presente em que deve combatê-lo, inclusive, como uma forma de dívida para com as vítimas das gerações passadistas. Raciocinando com Nietzsche, Ricoeur discorda da escrita da história que ajudou (ajuda?) o forte a dominar o passado glorioso da história monumental, como também não considera relevante a mumificação do passado na história antiquária, e sim, uma escrita que sirva à vida, notadamente que busque valorizar as vítimas, pois, como expressou o próprio Ricoeur (2010, p. 232): “(...) talvez haja crimes que não devem ser esquecidos, vítimas cujo sofrimento grite menos por vingança do

que por narrativa. Somente a vontade de não esquecer pode fazer com que esses crimes não ocorram nunca mais”.

Dos dois autores, muito sinteticamente abordados, creio que o ponto de interseção entre as suas concepções de história reside em que o narrar a história no presente deve ter um compromisso em interpretar os projetos impedidos, combatidos e derrotados das vítimas do passado. É fazer desse passado um potencial vivo para nossas ações e compromissos ético-políticos com tais sujeitos históricos.

À luz filosófica de ambos, gostaria de questionar o que nós, que dizemos, muitas vezes com tanto orgulho, fazer uma “nova” História política e uma “nova” História cultural temos feito em torno dos *horizontes de expectativas* articulados com os *espaços de experiências*. Grosso modo, classificaria os historiadores paraibanos contemporâneos em algumas configurações políticas em relação ao que propõem a filosofia mencionada.

Alguns profissionais de história, aproveitando do discurso da tão propalada crise paradigmática parece ter caído nas armadilhas do ceticismo e descrença do futuro e, assim, acabam reiterando um presenteísmo com grandes resquícios da tese de Francis Fukuyama e de parte da geração desiludida de Maio de 1968. Alguns historiadores paraibanos, movidos pela crítica radical ao paradigma moderno, acabam vivendo entre a casa e a universidade, olhando apenas para conquistas pessoais/individualistas, sem preocupações com quaisquer problemáticas para além dos muros sacralizados do todo poderoso saber acadêmico. Nesse sentido, dizer que se faz uma “nova” história política ou uma “nova” história cultural, apenas pelas reformulações epistemológicas, ao meu modo de ver, não difere muito, na prática política, do que defende a historiografia tradicional, tão combatida pela “nova” historiografia. A partir do lugar social/institucional das universidades, alguns profissionais de história silenciam a criticidade e acabam, com essa

atitude, reforçando o conservadorismo que reina no mundo social e político. Nesse particular, é bastante oportuno citar a historiadora Márcia Motta sobre a questão dos índios *Guarani Kaiowás* e o campo historiográfico brasileiro:

Os campos científicos na história são também objeto de disputa, mas não deixa de ser interessante saber como estamos despreparados para ajudar os índios, os negros e os pobres do campo. A verdade, é que se por um lado, a chegada ao Brasil da história cultural trouxe uma renovação da narrativa, um novo e maior cuidado na leitura das fontes e um menor apego à análise serial; por outro lado, deixou a maioria da nova geração de historiadores absolutamente despreparada para entender o que é o mercado; o que significa um mercado de terras, por exemplo. <http://www.carosamigos.com.br/index/index.php/artigos-e-debates/2692-a-tragedia-dos-guarani-kaiowas-e-a-danca-dos-campos-cientificos>. Acesso: 5 nov. 2012.

Outros historiadores paraibanos fogem a esse desencantamento e dialogam com os movimentos sociais e organizações que lutam em defesa da escola pública, do meio ambiente, dos direitos das mulheres, LGBT, indígenas, negros, deficientes físicos, velhos, crianças, trabalhadores do campo e da cidade, quilombolas, assentados, ribeirinhos... Entretanto, às vezes, percebe-se um problema relacionado a certo isolamento em torno de apenas uma determinada luta política, fragmentando-a, quando não as rivalizando entre si. Essa prática política carrega consigo a lógica da diferença pela diferença, não procura articulações com os demais excluídos e marginalizados e acaba muitas vezes levando alguns historiadores a assumirem concepções e alianças com determinados grupos identitários, ao mesmo tempo em que são conservadores e preconceituosos em relação a outros. Às vezes, o que vemos é uma certa tradição de esquerda que não absorve as demandas trazidas no bojo dos movimentos sociais “pós-

moderno”, ao mesmo tempo em que alguns historiadores ditos “pós-modernos” ignoram completamente a questão da luta de classes, travando uma guerra sem futuro.

A chamada “nova” história política, se não ultrapassar as pretensões de renovação teórico-metodológica para atuar no campo das lutas políticas dos excluídos da História e dos movimentos sociais, não passará de trabalho acadêmico bem adornado no papel, sem muita importância para o mundo concreto e suas demandas sociais.

Bibliografia

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e poder: uma nova história política? In: _____ e VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 37-54.

CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino; SANTOS NETO, Martinho Guedes dos; GUEDES, Paulo Henrique M. de Queiroz. **Cultura e poder político: historiografia, imaginário social e representações da política na Paraíba republicana**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GUIMARÃES, Luiz Hugo. **História do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1998.

MENDONÇA, Sonia Regina e FONTES, Virgínia (Orgs). História e teoria política. In: _____ e VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 55-71.

MELLO, José Octávio de Arruda. Historiografia, sociedade e poder político na Paraíba. In: _____ **Sociedade e poder político no Nordeste: o caso da Paraíba (1945-1964)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001, p. 95-136.

MOTTA, Márcia. **A tragédia dos Guarani Kaiowás e a dança dos campos científicos**. Disponível em <http://www.carosamigos.com.br/index/index.php/artigos-e-debates/2692-a-tragedia-dos-guarani-kaiowas-e-a-danca-dos-campos-cientificos>. Acesso: 6 nov. 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. v. 3. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A historiografia acadêmica e a ANPUH-PB: considerações de meio século. In: GLEZER, Raquel (Org.) **Do passado para o futuro: edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH**. São Paulo: Contexto, 2011.

HISTORIOGRAFIA E QUESTÕES DE ENSINO: *Uma incursão pela história local*

Vilma de Lurdes Barbosa e Melo *

O tema proposto para a Mesa Redonda que originou este texto foi “Historiografia e questões de ensino”, a mesma compôs a programação do XV Encontro Estadual da ANPUH PB, realizado no ano de 2012 no Campus da UFCG, na cidade de Cajazeiras no sertão paraibano, que por sua vez, recebeu o abrangente título de “História e Sociedade: saberes em dialogo”. Na oportunidade, tive o prazer de compartilhar a mesa com os colegas João Batista Gonçalves Bueno e Iranilson Buriti de Oliveira, e o privilégio de ser coordenada, pela sempre competente, professora Joana Neves. Ao receber o convite da Comissão Organizadora do evento, a solicitação era para que, versando sobre a temática da mesa, pudéssemos expor as nossas recentes pesquisas e estudos na área.

Assim, observando a proposição temática que aproxima dois campos – o da historiografia e o do ensino de história, apresentamos algumas reflexões que pautaram os nossos estudos de pós doutorado, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais a partir do convênio PROCAD – Novas Fronteiras¹ que

* Professora Dr^a no Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação e no Programa de Pós Graduação em História do CCHL, ambos na Universidade Federal da Paraíba. Contatos: vilmaufpb@uol.com.br

¹ Convênio nº 08/2008 entre os Programas de Pós Graduação em História da UFPB e UFMG.

tinha como recorte o tema "Patrimônios – Conexões Históricas". Foi nesta perspectiva que nos propomos a estudar e pesquisar sobre o nosso ofício cotidiano – o ensino de história, já que trilhamos há exatos 21 anos a sua regência na UFPB, em disciplinas como: Estágio Supervisionado e Prática de Ensino (na graduação em Licenciatura em História), Metodologia do Ensino de História (na graduação em Licenciatura em Pedagogia), Teoria da História, Tópicos Especiais em Linguagens Historiográficas e Tópicos Especiais em Ensino de História (no Mestrado em História).

Desenvolvemos neste mesmo período estudos, pesquisas e produção textual sobre a história local e seu ensino, no caso específico da Paraíba, com destaque para a história dos municípios e bairros da capital do estado. A nossa preocupação e direcionamento neste sentido, partiu desde sempre sob o ponto de vista da importância do ensino da história local e da sua prescrição na legislação, parâmetros, diretrizes, referências e currículos, e, decorrente desses, a sua presença em planos de curso/aula, programas de concursos públicos (para o magistério; acesso ao ensino superior e, Academia de Polícia Militar) e em variados materiais didáticos.

A própria historiografia, no caso das abordagens referentes a história local, tem pautado reflexões teóricas e metodológicas que apontam para os problemas advindos de um “discurso único”, como bem nos indicou provocativamente Silveira (2010, p.25), em seu texto-conferência² “História e historiografia: entre o nacional e o regional”, pronunciado na abertura do XIII Encontro Estadual de História, no qual tratou a relação nacional-regional e suas

² SILVEIRA, Rosa Godoy. História e Historiografia: entre o nacional e o regional. In. BARBOSA, Vilma L. (et. al.) *Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico*. João Pessoa: Editora da UFCG/ANPUH-PB, 2010. p. 9-28.

tendências na produção acadêmica³, a autora ao refletir sobre “a historiografia do nacional e as historiografias do regional no contexto do tempo presente” (p. 20), apontou, distribuídas em linhas mais gerais, novas configurações epistemológicas da História–conhecimento da seguinte forma: o alargamento do campo temático; os novos referenciais teóricos; novas fontes; novas metodologias e, por fim, as novas formas de narrativa, destacando que as essas apontam um melhor preparo teórico dos historiadores.

Porém, apesar das “novas configurações processuais e epistemológicas”, Silveira chamou a atenção para o que de fato mudou na historiografia nacional e regional. Para tanto, assinalou tendências das mesmas, dispostas em quatro “repercussões”:

“[...] a revalorização das historiografias do regional, agora especificado como local, em detrimento da historiografia do nacional, qualificado como metanarrativa indesejável”, neste sentido, afirmou que se trata de uma resposta as diversidades inerentes a complexa teia social de um mundo globalizado;

“[...] sua apresentação, análise, explicação e compreensão em duas perspectivas: a cultural e a política reequacionada.”. Aqui a autora ao se reportar ao primeiro aspecto, afirmou que enquanto possibilitador de uma perspectiva abrangente vinculada a uma dimensão imaginário-simbólica, este por vezes configura-se em uma “nova totalidade”. Já em relação à política reequacionada, se referiu à mesma como

³ Tratamos aqui da perspectiva da **produção acadêmica**, porém destacamos que toda e qualquer **referência** ao ensino de história, passa necessariamente por esta produção. Senão vejamos: os aparatos legais (legislação e prescrições), a formação de professores (inicial e continuada), a produção de livros didáticos, entre outros, se dão a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que oferecem suporte a esta **referência**, se constituindo, portanto, produto da primeira.

revalorizadora da ação dos sujeitos, especialmente aqueles até então “subsumidos pelas narrativas estruturalistas.”; “[...] uma reconceitualização teórica do regional-local.” Neste ponto o destaque fica para as três concepções ainda arraigadas na produção historiográfica, quais sejam: o local na perspectiva localista como presente na crônica positivista; o regional enquanto a dualidade de duas territorialidades – o Nordeste e o Sul do Brasil; o nacional com a sua “territorialidade hegemônica” – o sudeste do país. Nesta última concepção predomina ainda a construção historicamente arraigada de que o localismo e a regionalidade adquirem o desenho da parte como um todo, na configuração de uma hegemonia metanarrativa de dominantes, “discursivamente elaborada como nacional”⁴. “[...] a atualização das representações historiográficas sobre o regional a partir de problemáticas do presente histórico neste âmbito inscritas (...)”. Trata-se de reconfigurar territórios e identidades através de novos temas “do e no regional”, este é o último aspecto que a autora apontou, desta feita embasados em novos procedimentos teóricos e metodológicos a em uma visão que chega a ultrapassar o âmbito dos historiadores alcançando a sociedade em si. Considerando as escalas local e regional “emprenhadas” pela perspectiva do global (SILVEIRA, p. 23-24).

⁴ Neste sentido Silveira cita a Silvia Petersen na obra “O pensamento histórico brasileiro: relações com vertentes europeias e americanas; tendências temáticas e teóricas recentes”, para ajuizar a sua afirmação e demonstrar que embora as considerações teóricas mais recentes sobre o local-regional tenham alcançado parte das discussões acadêmicas, carecem de uma maior visibilidade. “Outra observação é sobre o uso indevido que “regional” tem em nossa historiografia. Recortes espaciais de qualquer natureza muitas vezes são alçadas à categoria de “regionais”. Neles, porém, o conceito “região” não tem outro significado do que território que se deliberou estudar. Tais trabalhos não incorporam outras reflexões, que envolvam as relações entre o local, o regional e o global.” (2003, p. 8).

Assim, traçando este quadro a autora nos reporta a necessidade de apreender o estatuto das configurações epistemológicas da história na relação entre as territorialidades e suas representações nas produções acadêmicas da história-processo no país. A questão/provocação que concluiu a sua palestra nos parece oportuna, especialmente quando temos como foco os efeitos destas configurações no ensino de História e sua função junto aos professores e alunos da Educação Básica. Vejamos:

As mudanças históricas do tempo recente/presente e as mudanças epistemológicas que as acompanham, em muitos casos, têm conduzido a historiografia para uma mera mudança de mão no trânsito: da objetividade para a subjetividade, do material para o simbólico, do macro para o micro, do universal para o particular, do nacional para o regional-local? (p. 24)

Procurando repostas possíveis e levando os seus ouvintes a reflexão, a palestrante discorreu nos seguintes termos

O sentido das transformações não me parece ser este: se assim compreendidas e concretizadas, continuaremos com insuficiências epistemológicas e, portanto, com incompreensões da própria história-processo. Em outras palavras, se a rejeição de um paradigma homogeneizante, expresso em metanarrativas, for sua substituição por outro paradigma de um diferencialismo radical, não daremos conta da complexidade porque incorreremos na mesma simplificação e reducionismo que estamos tentando desconstruir (p. 24).

O que podemos aferir com estas reflexões é exatamente a necessidade de considerar as diversidades sem perder a perspectiva do todo, é, com esta considerada “nova” epistemologia fugir do “discurso único” que ofusca e obscurece as possibilidades de conhecimentos plurais e próximos dos sujeitos históricos (neste caso, penso na infinidade de alunos da Educação Básica que estão perfilados nas salas de aula em um país das dimensões e

especificidades do Brasil), é, pois necessária à consideração das articulações possíveis entre o que é geral e particular nas construções históricas. Observar o que é geral/macro e o que é específico/micro, entender a importância de estabelecer uma oportuna relação entre os domínios das escalas de observação e análise mundial-nacional-regional-local⁵, mesmo em um mundo que se propaga e vive imerso em uma “pretensa” globalização.

Assim, considerando aspectos como estes da historiografia e buscando sua relação com o ensino de história enveredamos na pesquisa sobre o lugar da história local na formação inicial de professores e nas salas de aula da Educação Básica. A lógica que nos guiou para a elaboração do projeto e posteriormente a produção textual do nosso estudo pós doutoral, buscou pesquisar na UFPB e UFMG⁶, bem como na grade curricular das Secretarias de Educação dos dois estados, na produção didática e nos processos de seleção para concursos estaduais e de acesso as referidas instituições federais, elementos de referencia para a história local. Assim, procuramos estabelecer uma conexão, como sugerida no próprio título do convênio, entre a abordagem da historia local nos dois estados citados, no recorte temporal de 2000 a 2010.

A realidade que conhecíamos e compartilhávamos no cotidiano de nosso trabalho era de inclusão da história local (no caso, em sua escala estadual – a História da Paraíba), em todos os

⁵ Destacamos que esta ordem não representa uma hierarquia!

⁶ Como já disposto no início do presente texto o foco da pesquisa se deu baseado no projeto de parceria vinculado ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras estabelecido entre o PPGH/UFPB e a PPGH/UFMG, intitulado de “Patrimônios - Conexões Históricas”, com a perspectiva de dar início a um “processo de aproximação e convergência de interesses comuns, não apenas institucionais, mas, principalmente, de fortalecimento da cultura histórica local e nacional.” (Projeto PROCAD-NF Capes nº 2328/2008. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/>)

níveis de ensino: Ensino Fundamental (anos iniciais); Ensino Médio e Ensino Superior, em suas diversas modalidades. Nossa primeira hipótese aventada era a de que, a exemplo do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História da UFPB, o seu congêneres na UFMG disponibilizava em seu ementário, disciplinas com conteúdos específicos sobre a história do estado, bem como, seguindo a mesma lógica este recorte espacial estaria presente nos outros níveis de ensino.

Os primeiros documentos por nós pesquisados foram os de cunho nacional e oficial, na alçada do Ministério da Educação⁷, ou seja, os documentos que norteiam as bases legais para o Ensino de História na Educação Fundamental, Média e Superior, foram: Pareceres, Resoluções, Leis, Parâmetros e Diretrizes Curriculares. Consultamos também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁸ e o seu Guia de Livros Didáticos⁹, que publiciza as resenhas das coleções consideradas aprovadas para uso nas escolas da rede pública em todo o território nacional.

Nesses documentos encontramos, como é o caso dos PCN, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1997), uma bem delimitada orientação para a inserção da história local nas quatro series¹⁰ desta etapa de escolarização.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com_content&view=article

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389:guias-do-livro-didatico&catid=318:pnld&Itemid=1129

¹⁰ Esclarecemos que apesar da nova nomenclatura do Ensino Fundamental que entrou em vigor no ano de 2006 através da Lei nº 11.274, que estabelece a configuração de anos e não séries, bem como a definição de divisão do Ensino Fundamental em anos iniciais (do 1º ao 5º) e anos finais (do 6º ao 9º), e, a Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, os referidos

CICLO/ SÉRIE	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS
Primeiro ciclo 1ª e 2ª séries	História local e do cotidiano	Enfocam diferentes histórias do local em que o aluno vive, dimensionadas em diferentes temporalidades. Propõem estudos comparativos, [...] distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza (BRASIL, 1998b, p. 51).
Segundo ciclo 3ª e 4ª séries	História das organizações populacionais e história local.	Enfocam diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e as de outros tempos e espaços locais, nacionais e mundiais. Propõem estudos comparativos, para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as características e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços (BRASIL, 1998b, p. 63).

Nos livros didáticos, encontramos para o período estudado exemplares aprovados pelo PNL D e divulgados pelo Guia de Livro Didático, apontando uma abordagem que contempla especificamente a história local através da seção de Livros Didáticos Regionais. Estes são avaliados e apresentados para escolha dos professores/escolas em forma de resenha e delimita um recorte espacial de duas formas – uma capital e/ou um estado da federação. Eram destinados a 3ª e 4ª série (4º e 5º anos – na nova nomenclatura) do Ensino Fundamental. No que se refere a

PCNs não passaram por uma revisão/atualização, mas, nas escolas continuam norteando a organização de currículos.

formação do professor para lecionar neste nível de ensino, temos estabelecido oficialmente a figura de profissionais graduados na Licenciatura em Pedagogia.

Com relação às séries (5^a a 8^a)/anos (6^o ao 9^o) finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na década passada tanto os PCNs, quanto os livros didáticos não traziam explicitamente a indicação da abordagem da história local, o que não caracteriza a impossibilidade disto acontecer. A própria leitura desses documentos, de acordo com a interpretação de quem os elaborou ou de quem os consulta poderia dar margem a abordagens múltiplas e entre elas a da história local. Isso depende do que se define nos estados e municípios, respeitando as chamadas “bases comuns nacionais” para todo o país. O que destacamos para estas etapas de escolarização é a figura do profissional legalmente apto a lecionar a disciplina de História, este deve ser possuidor de formação em cursos superiores de graduação em Licenciatura em História, portanto, minimamente competentes para tratar conteúdos, teorias e metodologias referentes ao conhecimento histórico, entre eles a história local.

Assim, a hipótese por nós aventada já apresentada neste texto e como veremos a seguir, não foi à encontrada na nossa pesquisa. Inicialmente passaremos a tratar da realidade encontrada no caso do estado da Paraíba.

Com relação à formação dos professores aptos a lidar com o conhecimento histórico de forma adequada aos diferentes níveis de ensino, tínhamos(temos) para o caso das séries/anos iniciais a situação que consideramos mais grave. Tomando como referencia o Curso de Pedagogia ofertado pela instituição pesquisada – a UFPB, em seu ementário consta, no sétimo período do curso diurno e oitavo período do curso noturno, apenas uma disciplina com 60 horas/aula e quatro créditos, denominada de “Ensino de História”. Consideramos que esta carga horária é absolutamente

insuficiente para cumprir o que demanda a ementa da disciplina disponível no Projeto Político Pedagógico do curso adotado a partir do ano de 2006, qual seja:

A produção histórica e suas contribuições para a educação infantil e ensino fundamental. As categorias de análise: tempo, espaço, sujeito histórico, fontes, trabalho e memória. A produção didática para o ensino da História; propostas curriculares para o ensino de História. (p. 29)

Sem querer entrar no mérito do que estabelece esta ementa, já que demandaria um tempo maior de reflexão e a escrita de muitas páginas, o que não comporta este artigo e nem é o seu objeto, não podemos deixar de considerá-la no mínimo esquisita, quando insere a “produção histórica e suas contribuições” para o ensino de história na educação infantil! Quando se propõe a abordar categorias de análises tão díspares e complexas, *métier* de profissionais que lidam especificamente com este conhecimento, ou mesmo se considerarmos que conteúdos da história do aluno, da escola, do bairro, do município, do estado e do Brasil, estão presentes no que prescrevem os documentos oficiais no Ministério da Educação e das Secretarias de Educação e nos livros didáticos.

O que percebemos, até por lecionar esta disciplina enquanto professora no Curso de Pedagogia, é a centralidade do enfoque em algumas dessas categorias e, na parte final da ementa, quando se refere à produção didática e propostas curriculares. Aqui fica as indagações, de que forma os professores do Ensino Superior tem tratado a história local junto a estes discentes em formação? Qual tem sido a prática de regência do ensino de história dos professores responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental? Lembramos mais uma vez, que esta abordagem consta nos documentos oficiais e nos livros didáticos, ao que nos parece, talvez este último tenha tomado à dianteira no processo de ensino da história para as séries/anos iniciais.

Já a formação para a regência de ensino de história nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é posto que o profissional adequado seja aquele formado em cursos de Licenciatura Plena em História. No caso da UFPB para o período pesquisado, nas mais de duas mil horas de formação dos graduandos a abordagem da história local está presente. Observamos em seu ementário as seguintes disciplinas.

DISCIPLINA	CRÉDITOS	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	CONDIÇÃO
História da Paraíba I	04	6º	60h	Obrigatória
História da Paraíba II	04	7º	60h	Obrigatória
Estágio Supervisionado IV – prática docente em História Geral do Brasil e da Paraíba	04	9º	60h	Obrigatória
Seminário de Pesquisa em História e Regionalização I	04	-	60h	Optativa
Seminário de Pesquisa em História e Regionalização II	04	-	60h	Optativa
Seminário de Pesquisa em História e Regionalização III	04	-	60h	Optativa

Para as disciplinas de História da Paraíba estão delimitados respectivamente na I e na II os seguintes conteúdos:

Ocupação e conquista. Economia colonial. A presença holandesa. A guerra de ocupação do interior. A crise do século XVIII e a anexação da Paraíba à Capitania de Pernambuco. Desanexação, descolonização e autonomia política. A província da Parahyba do Norte: organização política e administrativa. Projeto Nacional, especificidades locais. Movimentos de contestação política. Economia e transição do trabalho escravo para o livre. Modernização urbana da capital e do interior.

Historiografia paraibana contemporânea. Estruturas econômicas e poder oligárquico na 1ª República. O Governo João Pessoa e a Revolta de Princesa. Crise das oligarquias e Revolução de 30. A Paraíba no processo de formação do mercado nacional. Os movimentos sociais e o golpe de 64. Poder oligárquico e modernização conservadora. O Estado ditatorial e o processo repressivo. Sindicalismo e redemocratização. A crise dos anos 80. Política, cultura e artes na Paraíba contemporânea.

As questões teóricas e metodológicas para a aplicação destes conteúdos se distribuía em variadas disciplinas ofertadas no Departamento de História (do Centro de Ciências Humanas e Letras) e de Metodologia e Fundamentos da Educação (ambos no Centro de Educação).

O professor teria a oportunidade de aplicar de forma mais direta estes conteúdos da história local, no Ensino Médio, já que os mesmos se faziam presentes nos programas de alguns certames no estado, a exemplo do Concurso Vestibular executado pela COPERVE para o ingresso na UFPB e, na Academia de Polícia Militar – nos Cursos de Formação de Oficial da Policial Militar (CFO) e Habilitação a Oficial Policial Militar (CHO); no Concurso

Público para a Secretaria da Educação¹¹ para cargos de Professor de Educação Básica 3 – Atividades de Regência no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio e suas modalidades.

No caso da COPERVE, em seus programas para concursos eram dispostos conteúdos da história local em uma organização processual da história da Paraíba, os elaboradores das provas, inclusive, eram professores do Departamento de História da UFPB, entre eles, alguns que lecionavam a disciplina de História da Paraíba I e II.

Já no caso dos concursos para a Secretaria de Educação do Estado, esses foram elaborados por Fundações localizadas em cidades de outros estados brasileiros e apresentaram os seguintes conteúdos: História Geral, História do Brasil e História da Paraíba – esta última com os seguintes conteúdos: colonização; resistência indígena; política; economia; diversidade cultural; patrimônio cultural e histórico; movimentos sociais.

Por fim, com relação aos livros didáticos para a história local utilizados no estado, tendo como definição espacial a História da Paraíba, não era incomum os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na ausência dos compêndios, recorrerem a apostilhas e ou a xérox de fragmentos de textos de cunho político administrativo, econômico, folclórico, e no mais das vezes recorrer a exercícios de memória a exemplo dos questionários para mensurar a aprendizagem dos alunos. O PNLD, na década passada estendeu suas avaliações e incorporou ao Guia do Livro Didático, exemplares, na qualificação de Livros de História Regional, que foram aprovados para uso. Isto de fato tem colaborado para auxiliar aqueles professores que, formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia, como exposto anteriormente,

¹¹ Executado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto – Faperp. (Unesp -São Paulo).

minimamente estudaram conteúdos de história e menos ainda de história local.

Para as séries/anos finais do Ensino Fundamental, já não contamos com este artefato, até porque esses conteúdos não são encontrados em currículos e/ou programas em vigor nas redes públicas de ensino¹² do estado, porém destacamos que nos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do estado da Paraíba, se fez presente a abordagem das histórias locais (estadual e municipal), através de conteúdos e sugestões de atividades. Da mesma forma, encontramos nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, elaborado em 2007, por uma equipe multidisciplinar e com a participação de professores da rede estadual de ensino, abordagens concernentes à História da Paraíba.

A questão do material didático, especificamente de livros didáticos para serem utilizados no Ensino Médio, considerando a cultura que envolve este artefato didático, se apresenta como um limite a ser vencido, pois não encontramos em nossa pesquisa nenhum material que se aproximasse da lógica editorial presente na produção de livros didáticos, por exemplo, como a do PNLD. Encontramos sim uma considerável e variada produção de livros desde os de cunho acadêmico até as apostilhas e os elaborados especificamente para concursos¹³, incluindo questões de vestibulares, com destaque para seções com assuntos de

¹² Esta realidade permanece, embora no ano de 2010, a Secretaria Estadual de Educação, tenha aberto Edital Público para formação de uma equipe de consultores que elaboraram, com a participação de professores da sua rede, os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, este teve como produto final três volumes abarcando todas as disciplinas/áreas do conhecimento para este nível de ensino. O material apesar de depois de pronto e apresentado aos professores que participaram da sua construção, teve uma impressão gráfica reduzida, não foi divulgado e não é adotado pelo governo que sucedeu ao responsável pela sua elaboração.

¹³ Comercializados em algumas livrarias no sistema de consignação, em bancas de revista e até como encarte de jornais de circulação estadual.

“bizuradas” e indicação de literatura, entre outros. Esse era o material adotado de forma esporádica e de acordo com a definição dos professores, é interessante destacar que os mesmos não fazem parte da grande aquisição que a Secretaria de Educação do estado faz para a distribuição em sua rede de ensino, fica praticamente limitado ao poder de compra dos alunos da rede privada.

Até aqui, tratamos da abordagem de conteúdos da História da Paraíba nas redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), o levantamento que foi realizado através de pesquisa a sites nacionais e locais (do MEC, de editoras e livrarias, das Secretarias de Educação); presencialmente em livrarias de novos e usados (sebos); coordenações de curso na UFPB; COPERVE¹⁴ e bibliotecas públicas, entre outros. A mesma pesquisa foi também realizada na capital do estado de Minas Gerais, na perspectiva de constatar a presença e configuração da história local nos termos que encontramos no estado da Paraíba e que foram aqui apresentados.

Considerando que passamos seis meses na capital mineira, nesse tempo tivemos a oportunidade de realizar a pesquisa em espaços similares aos que consultamos na capital paraibana, encontramos a seguinte situação: com relação ao Ensino Fundamental, nas séries/anos finais o quadro não sofreu diferença, mas, nas outras esferas, sentimos sim, uma diferença que nos surpreendeu. O sentimento que tínhamos era de que encontraríamos uma realidade, não só próxima, mas, até mais expressiva com relação à história local e o seu ensino, talvez imbuída da perspectiva da expressiva produção acadêmica e literária que advém desse estado da federação e está disponível aos mais variados leitores. Foi justamente aí que a nossa hipótese entrou em linha de colisão com a realidade encontrada. Vejamos.

¹⁴ Comissão Permanente do Concurso Vestibular.

O curso de graduação em Licenciatura Plena em História do Campus de Belo Horizonte, que se constituiu nosso espaço principal de pesquisa, apresentou uma organização de sua grade curricular em que não constava nenhuma disciplina que, por exemplo, tratasse da História de Minas Gerais. Assim, a partir do ano de 2009, constava como obrigatória na grade curricular: vinte e seis disciplinas de conteúdos específicos de História; uma de Sociologia; onze de conhecimentos pedagógicos e, era previsto, 600 horas (40 créditos) para disciplinas optativas. Não aparece em nenhuma das disciplinas a menção à história local – no caso a História de Minas Gerais. Na grade curricular anterior, que vigorou na década de 2000, até o ano de 2008, contemplamos apenas uma disciplina intitulada de História de Minas¹⁵, desta feita, presente no elenco das disciplinas optativas!

Nos currículos da rede estadual de Minas Gerais e municipal de Belo Horizonte, encontramos referências ao ensino de história local nas mesmas condições que no estado da Paraíba, e da mesma forma uma considerável produção de livros didáticos para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, já para as séries/anos finais e para o Ensino Médio, nos documentos pesquisados não registramos nenhuma menção a história de Minas Gerais enquanto abordagem de história local. Ao contrário, o que percebemos foi que a história desse estado brasileiro aparece compondo momento e processos específicos da história nacional, majoritariamente na tríade São Paulo – Rio de Janeiro – Minas Gerais, exatamente do espaço reservado à “história pátria”. Consultamos também os programas dos concursos para o magistério na esfera da Educação Básica, e o acesso ao Ensino Superior na UFMG e da mesma forma, nada encontramos em referencia a uma possível história local enquanto conteúdo específico.

¹⁵ Não tivemos acesso à ementa desta disciplina.

Elaboramos um quadro que pode proporcionar uma visualização das considerações que fizemos até aqui, a partir da legenda poderemos ver a comparação entre a abordagem da história do estado enquanto história local no caso da Paraíba e de Minas Gerais.

ESTADOS	Currículos				Disciplinas				Livro didático Livro acadêmico				Concurso Estadual		
	EF	EM	ES*		EF	EM	ES*	PSS	EF	EM	ES*	PSS	EF	EM	
	AI	AF			AI	AF			AI **	AF					
PB	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S
MG	S	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N

Legenda:

EF – Ensino Fundamental – Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF)

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior de Pedagogia e História (* UFPB e UFMG)

PSS – Processo Seletivo Seriado (Vestibulares)

S – Sim

N – Não

** Edição de livros didáticos com conteúdo de história local/regional (história do estado).

Pesquisa na Internet (Secretarias de Educação, editoras, trabalhos acadêmicos, Ministério da Educação – PNLD), em livrarias e sebos.

Observamos que dentre essas quinze possibilidades de abordagem da história do estado enquanto história local/regional, na Paraíba se apresenta a incidência em doze delas e, em Minas Gerais, apenas em quatro indicadores. A nossa opção, voltamos a destacar, foi pesquisar a partir de duas instituições – UFPB e UFMG, em seus programas de Pós Graduação através do PROCAD-NF. Não podemos generalizar os resultados para outras

instituições de ensino superior nos dois estados, foi pensando na realidade da UFPB que construímos o nosso objeto de pesquisa.

Porém não deixa de ser emblemática a situação posta, que tende com a predominância que vem ganhando o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, enquanto critério de acesso ao Ensino Superior e, por ser de abrangência nacional, promover a extinção das histórias locais como tal, já que neste tipo de exame, predomina a abordagem de uma história nacional, temática e conceitual, ficando o local só eventualmente tratado e, desta feita, unicamente como coadjuvante para compor o cenário da história macro. Esta realidade já se faz sentir no caso da UFPB, mas esta é uma análise a ser feita em outra oportunidade.

Concluindo, entendemos que o ensino de história se dá sempre a partir de escolhas de conteúdos, de metodologias e de técnicas de ensino; envolve objetivos específicos de abrangência conceitual, procedimental e atitudinal; demanda o uso de livros e recursos didáticos variados; está vinculado a mudanças epistemológicas que se renovam e são resignificadas. As conexões entre as abordagens da história – local, regional, nacional e mundial, apontam para a possibilidade de superação das metanarrativas e permite a visibilidade e múltiplos desenhos para as diversidades territoriais.

Em nossa experiência como professora formadora de professores que lidam cotidianamente com a abordagem da história local e, na constatação advinda a partir da nossa pesquisa que procurou analisar a realidade presente nos dois estados, apreendemos que enquanto conteúdo nos cursos de História e na regência de ensino na Educação Básica, para além das prescrições oficiais (ou mesmo na ausência delas), construir conhecimentos na e da história local, possibilita o desenvolvimento das noções de pertencimento e pode superar a perspectiva que observamos em discursos que tomam a história local de determinados estados

como sendo ela a própria história nacional. É conforme SILVEIRA (2010), a superação de uma “Hegemonia discursivamente elaborada como nacional a partir de uma hegemonia de produção de conhecimento”, superar esta leitura das histórias locais, a nosso ver permite renovadas representações da territorialidade brasileira.

PERSPECTIVAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA

João Batista Gonçalves Bueno *

Os campos de estudos relativos ao ensino de História caracterizam-se por extrapolar o âmbito do conhecimento da História. Eles partem dos referenciais teóricos da disciplina de História dialogando com conhecimentos específicos da área da Pedagogia, da Psicologia e das outras ciências sociais. Assim, dentro de sua especificidade de estudos, este campo de pesquisa tem produzido diferentes análises, as quais procuram investigar questões que buscam relevar aspectos relativos à formação de professores de História, bem como, a História do ensino de História no Brasil, as formas de elaboração e uso dos materiais didáticos; a elaboração e conteúdos dos documentos curriculares e das políticas educacionais; o uso de linguagens, tecnologias e metodologias no ensino de História; as questões relativas à cultura material e escolar; e como se dão os processos de aprendizagem na aula de História por alunos e os professores de História, dentre outros temas possíveis que extrapolem o espaço da escola, mas que se utilizam da forma escolar (VINCENT Guy et all, 2001).

Sabemos que desde o século XIX, um dos principais objetivos do ensino de História, pelo menos na maioria dos países ocidentais, foi o de formar pessoas em consonância com os

* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor efetivo do curso de História da UEPB, membros dos PPGFP da UEPB e PPGH da UFPB.

interesses dos poderes dominantes (PÁGES, 2011). Sabemos também, que desde que a disciplina de História foi instituída nas escolas brasileiras no século XIX, suas finalidades estavam vinculadas à legitimação do estado e à conformação da nação. Estes objetivos eram atingidos através do ensino das noções de identidade nacional e do sentimento de defesa da pátria. Do século XIX até os dias de hoje, ocorreram modificações nesses conceitos, principalmente no enfoque dado às questões relativas ao nacionalismo, aos conceitos de civismo e patriotismo, à ideia de pertencimento à nação e ao conceito de multiplicidade de identidades. Isto fez com que a disciplina História no Brasil sempre fosse alvo de interesse do estado, por estar em consonância com as necessidades e objetivos das políticas ou dos regimes políticos que se alternaram no poder.

Desde a década de 1980, no Brasil, diferentes professores de universidades do país e que são ligados à área de ensino de História, vêm produzindo conhecimentos e têm lutado contra a ideia de que os saberes do ensino se baseiam apenas nas atividades práticas. Fazem isso, pois, essa relação, é entendida por grande parte dos historiadores como de menor importância para a produção do conhecimento acadêmico da disciplina de História.

O movimento de luta de definição do ensino de História como área de conhecimento, provocou que fossem criados espaços de divulgação desse campo de investigações. E, assim, surgiram os encontros e simpósios, que ficaram conhecidos por *Perspectivas de Ensino de História* e *Pesquisadores de Ensino de História*. Eles são reconhecidos pela Capes e CNPq, e pelas diferentes instituições de fomento à pesquisa dos estados brasileiros. Estes eventos também são reconhecidos pela ANPHU, que possui um GT específico da área de ensino, o qual vem atuando em diferentes frentes junto aos professores às demandas do estado.

Foi a partir dos anos finais da década de 1990, com o aumento do número de Universidades Federais e Estaduais, que a produção científica da área de ensino de História foi ganhando cada vez mais espaço, principalmente resultante da produção de dissertações e teses dos programas de pós-graduação dessas instituições. Portanto, temos hoje em dia uma vasta produção de saberes da área, que resultam na possibilidade de falarmos de uma historiografia brasileira para o Ensino de História.

Meu objetivo nesta mesa será discutir como as últimas alterações no conceito de identidade nacional, ocorridas, sobretudo, nas últimas três décadas, modificaram determinadas metodologias de pesquisa da área de ensino de História.

Entendo o conceito de identidade como uma noção que é criada pela articulação de discursos¹, os quais têm como objetivo desenvolver a consciência de unidade, entre membros de um grupo social ou de uma comunidade, ou entre indivíduos de um país ou diferentes países. Ao mesmo tempo, entendo que esses discursos procuram formar a consciência da diferença em relação aos outros, ou seja, a alteridade.

Não espero aqui fazer um balanço crítico sobre esse tema, e nem teríamos tempo para fazer uma síntese historiográfica de forma sistemática. Busco problematizar que as mudanças no conceito de identidade têm alterado a produção científica dos historiadores ligados aos campos de investigação do ensino de História, forçando que ocorressem movimentos de mudança em relação aos objetos de pesquisa, às metodologias de investigação e aos referenciais teóricos utilizados. É sob essa perspectiva que pretendo fazer algumas reflexões em relação à pesquisa no ensino de História, por considerar que devemos discutir as suas práticas,

¹ Segundo Fiorin, “A identidade nacional é um discurso e, por isso, ela, como qualquer outro discurso, é constituída dialogicamente. (FIORIN, 2009).

as técnicas utilizadas e as metodologias de investigações que estão sendo vinculadas à história dessa disciplina escolar.

A historiografia relacionada ao ensino de História concentra um vasto número de pesquisadores, os quais já se tornaram referência para a produção de novos estudos. Destacamos a produção de Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Maria Carolina Galzerani, Circe Bittencourt, Kátia Abud, Joana Neves, Rosa Godoy, Marcos Silva, Selva Guimarães, Thaís Fonseca, Ana Maria Monteiro, Arlette Gasparello, entre tantos outros pesquisadores. Estes estudiosos já propuseram abordagens teóricas que buscavam compreender como se desenvolvia o ensino dessa disciplina a partir dos processos de legitimação, de justificação, de glorificação e de mitificação das nações, e também, como essas questões estão intrinsecamente ligadas à História da disciplina, aos métodos de formação dos professores, às políticas públicas, aos currículos e às formas de elaboração dos materiais didáticos. Através da produção desses(as) pesquisadores(as) passamos a compreender como as consciências políticas dos alunos foram mobilizadas, vez ou outra, submetendo-os às ideias defendidas por regimes que valorizavam um nacionalismo exaltado.

Em relação ao conceito de identidade nacional, diferentes intelectuais brasileiros já se debruçaram sobre esta temática, como: Ulpiano Bezerra de Menezes, José Luis Fiorin, Darci Ribeiro, José Murilo de Carvalho, entre outros. Eles procuraram demonstrar a historicidade que este conceito assumiu em nosso país, desde o século XIX até o início do século XXI.

Com o fim da ditadura, a partir de meados da década de 1980 e já na década de 1990, a disciplina de História na escola básica passou a ter a função de formar os estudantes para participarem da sociedade democrática. Neste mesmo período, os conteúdos meramente factuais herdados do período ditatorial passaram a ser questionados. As produções historiográficas do

ensino de História acompanharam o movimento da historiografia deste período, passando a expandir suas temáticas e utilizando diferentes documentos históricos e novos procedimentos metodológicos de pesquisa, justificados pelas orientações derivadas tanto da Nova História, como da História social Inglesa e da História cultural. Nesse contexto, os pesquisadores da área de ensino procuraram entender como as noções de identidades de alguns grupos são formadas, incluído os grupos sociais que até então eram excluídos do ensino de História brasileira. Valorizou-se a identidade dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos sem-terra, dentre outros grupos sociais. O conceito de identidade nacional deixou de ser visto de forma monolítica e passou a ser identificado como um conjunto de diferentes identidades que formavam a pluralidade da cultura brasileira. Esses grupos possuíam uma cultura própria e, por isso, tinham uma identidade singular. Representavam-se por valores e símbolos culturais distintos e suas características não poderiam impedir o direito de todos pertencerem à nação brasileira. Abraçando essas novas temáticas e abordagens, a didática do ensino de História passou de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos (LAVILLE, 1999).

Vivemos nos dias de hoje um processo de expansão das concepções de identidades múltiplas, as quais procuram dar respostas aos movimentos de dissolução das fronteiras dos estados nacionais. Ao analisarmos o desenvolvimento da economia transnacional, percebemos que existe a crença de uma virtualidade das fronteiras nacionais. Na economia globalizada, grandes quantidades de capital não físico mudam de mãos rapidamente, indo de um espaço ao outro do mundo em poucos minutos. É esse o processo que provoca a sensação da não existência de fronteiras nacionais, as quais teriam força e poder para impedir o movimento de capitais. Essas ideias têm servido para justificar que os Estados

nacionais perderam a capacidade de controle sobre as empresas supranacionais, e por isso, seria necessário redefinir o conceito de nacionalidade para evitarmos choques étnicos raciais e facilitarmos a formação dos blocos econômicos.

Dentro desse processo, as finalidades do ensino de História parecem caminhar para uma mudança de objetivos desta disciplina, na qual construção de identidades nacionais passará para a construção dos sentimentos de identidades transnacionais ou transculturais. Dentro destes objetivos, projetam-se as ideias que valorizam uma determinada noção de identidade, e que se caracterizaria pelo desenvolvimento de um conceito específico de cidadania. Este pode ser compreendido pelo desenvolvimento da “consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” (GADOTTI, 2003), e em especial, deve procurar fortalecer os comportamentos que expressam uma orientação para a participação social, respaldada por valores como o reconhecimento da alteridade entre culturas, a equidade, a justiça social e o respeito mútuo, numa perspectiva que esses valores extrapolem as fronteiras que limitam os países. Partindo dessa concepção de cidadania, os professores de História estão passando a ser orientados para desenvolver com seus alunos atividades que trabalhem conceitos e preconceitos que podem interferir na integração cultural dos indivíduos do nosso país e dos países que podem constituir o Mercosul. Isto acontece, pois o Brasil procura ser um dos líderes desse grupo.

Proponho uma pausa no desenvolvimento desta temática, para tentarmos entender por quais meios as políticas educacionais brasileiras estão sendo postas em movimento². Na análise da Prova

² Sabemos que existe um movimento no MEC para reconstrução dos currículos da escola básica, os quais utilizam como idéia fundamental “o direito a educação”. Esse novo Parâmetro curricular deve substituir os PCNs e têm como objetivo apresentar os conteúdos disciplinares em grandes eixos temáticos interdisciplinares.

do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) podemos encontrar indícios que nos auxiliam a entender como estão se dando as formações dos novos objetivos do ensino de História, em especial em relação ao conceito de cidadania.

O governo vem utilizando o ENEM como um dos principais instrumentos norteadores das políticas públicas educacionais, servindo-se deste para justificar as mudanças curriculares das escolas. A ideia é alterar a antiga conformação de apresentação dos conteúdos por disciplina, para uma perspectiva de conhecimento interdisciplinar. Os conteúdos selecionados pra compor essa nova articulação curricular são divididos em quatro grandes áreas de conhecimento, as quais reúnem as disciplinas tradicionais presentes no currículo escolar: Matemática e suas tecnologias, compreendendo a Matemática, parte da Química e da Física; Ciências da Natureza e suas tecnologias, compreendendo a Biologia, parte da Química e da Física; Ciências Humanas e suas Tecnologias, compreendendo a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, e Linguagens, códigos e suas tecnologias, compreendendo a redação, as línguas e as Artes.

Analisei as questões que fizeram parte da prova do ENEM nos últimos anos e a partir desse trabalho foi possível compreender quais são as finalidades que estão sendo projetadas para o ensino de História atualmente. Em relação à área na qual a disciplina História se insere, “Ciências Humanas e suas tecnologias”, num breve levantamento, percebi que as questões de História do Brasil, na sua maioria, concentram-se em conteúdos relacionados ao período republicano brasileiro, sendo que os períodos colonial e imperial pouco aparecem. No caso da História Geral, destacam-se temas relacionados à História Contemporânea mundial, que são

Destacamos que a ideia da dissolução dos conteúdos da disciplina de História dentro dos conteúdos das outras disciplinas das ciências sociais é um dos objetivos dessa reforma.

seguidos em menor quantidade por questões relacionadas à época moderna com uma quase ausência de questões sobre a Idade Média e a Idade Antiga. Em sua maioria, as questões da área de Ciências Humanas problematizam algum fato ocorrido no passado, procurando relacioná-lo com fatos do presente.

As questões privilegiam a reflexão sobre os seguintes valores: a liberdade, a cidadania, o respeito à diversidade e a alteridade, os princípios que norteiam a participação em uma sociedade democrática, e o reconhecimento da existência de diferentes grupos sociais que apresentam identidades específicas, como por exemplo: as identidades dos camponeses, dos operários, dos negros, das mulheres, etc.

Encontrei também questões que propõem análises sobre o avanço do mercado globalizado e a formação dos blocos econômicos. Normalmente, essas questões indicam criticamente que os estados com forte identidade cultural estão estagnados economicamente.

Concluí, a partir dessa breve análise, que os temas do ENEM têm como objetivo a valorização de visões de educação que discutam a existência de culturas diferentes nos países do mundo e que a formação dada pelo ensino de História deve propor a eliminação das práticas etnocêntricas. Eles também indicam que o desenvolvimento das noções de identidades locais se relacionam com a formação das identidades nacionais e transnacionais. No caso brasileiro, voltam-se os olhares para a construção de uma identidade latino-americana.

A partir dessas constatações pergunto: Como a historiografia internacional e nacional vem se posicionando em relação ao conceito de identidade?

Marc Ferro (1990), em seu texto “Como se conta a história para as crianças do mundo inteiro”, concluiu que a História é uma

disciplina escolar que sempre esteve à serviço da construção da identidade nacional. Esta ideia já foi muito estudada pela historiografia internacional e pela nacional, principalmente pelas pesquisas que se preocupavam com a construção das memórias coletivas.

O pensamento de GRAMSCI (2004) também já foi utilizado como referencial teórico para construção de análises sobre esse tema. Segundo Gramsci, a construção da identidade nacional procurava criar a noção de estado hegemônico, e isso possibilitava que a classe dominante conseguisse ser reconhecida como legítima para manter-se no poder.

Os estudos de Pierre Bourdieu, do mesmo modo, fundamentaram a produção de análises historiográfica nesta área. Estas procuravam compreender como a noção da identidade nacional representava um processo de conflito que se estabelecia através de poderes simbólicos. Utilizavam-se as bandeiras, os hinos, as festas cívicas, etc., para criar a crença e dar legitimidade à noção de pertencimento a uma nacionalidade. (BOURDIEU, 1989).

Já o historiador brasileiro Ulpiano Bezerra de Menezes, baseando-se nos pensamentos de Pierre Nora e Michel Pollak, reconhece que a memória nacional forma as bases culturais para a elaboração e o desenvolvimento da identidade nacional. Segundo esse autor:

[...] a memória nacional não é a somatória das diferentes memórias coletivas de uma nação, apresenta-se como unificada e integradora, procurando a harmonia e o escamoteamento ou sublimando o conflito: é da ordem da ideologia. Por isso mesmo, o estado e as camadas dominantes [...] são os interessados na reprodução da ordem social [...] e são os principais responsáveis pela sua constituição e circulação (MENEZES, 1992, p. 13).

Acredito que atualmente para a historiografia ligada ao ensino de História, refletir sobre o conceito de identidade é ainda uma questão importante. Penso assim, pois com na ampliação desse conhecimento poderemos problematizar sobre quais podem ser os caminhos futuros da pesquisa dentro desse campo? Ou, então, numa perspectiva mais prática, poderemos refletir sobre qual a melhor forma de trabalharmos com a formação dos professores de História em nossas universidades?

Quando estava elaborando essa minha fala procurei refletir sobre questões históricas, sociais e culturais que tendiam a problematizar as noções de identidades locais, nacionais e continentais. Fiz isso, pois, atualmente, na historiografia internacional da área de ensino de História é desenvolvida, em meio a outras perspectivas de pesquisa, uma grande quantidade de investigações que procuram entender e expandir o autoconhecimento étnico-político dos estudantes dos países que compõem os blocos econômicos do mundo contemporâneo³. Esses estudos investigam e esperam fazer o reconhecimento da alteridade cultural existente entre as diferentes sociedades, e têm como objetivo a tentativa de criar ou encontrar pontos de semelhança no processo de construção das diversas identidades nacionais dos países que compõem os grupos econômicos. São pesquisas que foram financiadas, muitas vezes, por grandes grupos empresariais e que serviram para subsidiar a elaboração de políticas públicas, que procuravam solucionar problemas etnocêntricos que prejudicariam o desenvolvimento do comércio e a possibilidade de

³ Destacam-se entre essas pesquisas o estudo europeu “Youth and History” de ANGVIK, M; BBORRIES, B, de 1997. O estudo inglês “Concepts of History and Teaching Approachs coordenado pelo inglês Peter Lee. E no Brasil o Projeto “Jovens Diante da História”, de CERRI, Luís Fernando, além de projetos que foram desenvolvidos em Portugal e outros países europeus.

crescimento dos blocos econômicos. Segundo Páges (2009, p.18)⁴, para os países do bloco europeu, “Aprender história pode ser uma ferramenta útil para o controle do tempo e, em particular, para o controle do futuro”.

No caso do Brasil, percebemos movimentos semelhantes. Nas últimas décadas, constituíram-se grupos de pesquisa em diversas universidades brasileiras que procuram desenvolver investigações sobre o tema da “Educação Histórica” ou da “Didática da História”. Esses grupos têm como objetivos analisar e compreender como se dão as construções do conhecimento histórico pelos alunos e professores, ou seja, como esses sujeitos trabalham e ordenam os conceitos e categorias históricas e quais são suas ideias substantivas. Esses campos de investigação vêm procurando compreender se existe uma consciência histórica dos alunos e como eles a constroem a partir de atividades escolares, com o uso de diferentes fontes históricas, dos livros didáticos, dos bens patrimoniais, entre outros objetos de estudo utilizados nas escolas. Ou, então, investigam como as informações recebidas pelos alunos dos meios de comunicação, também são responsáveis pela construção de suas visões de História. Dentro desta perspectiva de produção de saberes para o ensino de História, estes estudos têm como objetivo a difusão e localização dos pontos semelhantes tanto da identidade cultural de grupos específicos que formam a sociedade, como da identidade nacional, e também, de uma identidade continental.

Estes grupos de pesquisadores utilizam como referenciais teóricos principalmente a produção Historiográfica do alemão Jörn Rüsen, que, refletindo sobre o conceito de identidade, afirma que:

⁴ Aprender historia puede ser una herramienta útil para El control Del tiempo y, em particular, para El control del futuro. (PAGES, 2009).

[...] é o futuro em curso que demanda uma revisão crítica dos conceitos de história e memória até agora desenvolvidos. O processo de globalização confronta diferentes tradições com a ameaça de um “choque de civilizações” devido o papel que a memória cultural e o pensamento histórico tiveram no processo de formação das diferentes identidades coletivas (RÜSEN, 2009, p. 2).

Ao mesmo tempo, este autor sugere que é necessário que a historiografia se utilize dos métodos racionais e estruturais da meta-história, visando construir versões da história que estejam de acordo com o desejo de futuro da sociedade globalizada.

Rüsen indica que pelo “princípio de humanidade” é possível a inclusão do valor da equidade cultural. Neste caso, é papel do historiador construir essa ideia a partir de uma pesquisa empírica e racional, que tem como objetivo chegar a uma “regra geral do reconhecimento mútuo das diferenças” (IDEM, p. 180).

Partindo dos pressupostos teóricos indicados por Rüsen, os grupos articulados à Didática da História passaram a direcionar suas investigações com o objetivo de descobrirem os pontos convergentes entre as consciências históricas dos alunos do Brasil, e mais recentemente, dos alunos dos países da América do Sul. Segundo um dos projetos de pesquisa em andamento, que se intitula “Os jovens e a história – Aprofundando análises voltadas à divulgação e utilização do conhecimento – coordenado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, que pertence à linha de pesquisa “Didática de História”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, as contribuições de sua pesquisa são produzir:

Informações para subsidiar o processo de integração cultural no MERCOSUL. Informações para o estudo de representações, conceitos e preconceitos que interferem sobre a integração cultural no MERCOSUL. Produção de elementos informativos e conceituais sobre o estado do

ensino da história em termos de resultados dos debates sobre sua reformulação em países componentes do MERCOSUL. Divulgação de análises e informações resultantes das bases de dados aos gestores públicos da educação e aos professores, por meio escrito e disponibilização na internet (CERRI, 2011).

Além disso, o conhecimento produzido terá:

[...] o potencial de subsidiar as políticas públicas culturais e educacionais no Brasil e nos demais países, de modo a melhor definir seu foco e sua eficácia, contribuindo para economia e racionalização de recursos na área. Produção de elementos sobre o estado do aprendizado de história em termos de resultados dos debates sobre sua reformulação em países componentes do MERCOSUL. Produção de elementos para o estudo das representações que os jovens fazem sobre os outros países do bloco e seus habitantes (CERRI, 2011).

Dentro dessa perspectiva de investigação, já foram produzidos em 2007, outros estudos, por esse mesmo pesquisador, que envolveram dezenas de professores e pesquisadores no Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Chile. Ambos os projetos foram inspirados no projeto de origem europeia chamado “Youth and History”, que em 1994 envolveu 25 países europeus, além de Israel e Palestina, e desenvolveu estudos comparativos baseados na aplicação de questionários aos jovens de 15 anos e seus professores. Esta investigação procurou produzir análises sobre a consciência histórica dos alunos a partir da comparação intercultural. A metodologia utilizada baseava-se na aplicação de questionários fechados que tinham como objetivo fazer o levantamento de aspectos culturais dos alunos e professores desses diferentes países. Esses questionários foram criados partindo de diferentes categorias, as quais Rüsen nomeou de “universais

antropológicos” que podem ser válidos para todas as culturas. A partir da sistematização dos dados coletados, os pesquisadores fizeram a construção de “tipos ideais em um nível menos abstrato, nos quais esses universais poderiam ganhar concretude” (RÜSEN, 2009, p. 181). Feito isso, passaram a reconhecer quais eram as especificidades culturais dos diferentes grupos sociais, produzindo pontos de inter-relacionamento entre as culturas. São esses pontos convergentes generalizantes que estão possibilitando a construção das novas versões da História, e que tem servido para projetar a criação da noção da identidade do bloco de países europeus. Assim, espera-se criar versões de História que estejam de acordo com o objetivo de um futuro que é idealizado, ou seja, um futuro que reforce a unidade dos blocos econômicos.

Percebe-se que a fundamentação desse processo metodológico baseia-se em procedimentos lógicos, racionais e generalizantes, e que utilizam os recursos da Matemática e das técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). Dando, portanto, um caráter científico à área de ensino de História que se aproxima dos métodos científicos das ciências exatas.

Segundo o Professor Luis Fernando Cerri, em seu artigo “Os conceitos de consciência Histórica e os desafios da didática da História”, “os resultados dessas pesquisas são em parte previsíveis, por muitas vezes são vagos e generalistas”, mas apesar disso, são passíveis de levantar algumas questões positivas para o desenvolvimento do ensino de História (CERRI, 2001).

Fiz um levantamento de muitas investigações desse grupo brasileiro e percebi que existe um sentimento geral entre os pesquisadores, de que parte das pesquisas dá resultados previsíveis. Isto pode ser explicado, pois as pesquisas têm o objetivo da criação de tipos ideais e partem de categorias pré-estabelecidas para a construção dos questionários. E, portanto, estas investigações

desconsideram as informações variáveis que acontecem durante o processo de ensino–aprendizagem da História, as quais poderiam revelar aspectos que caracterizam a originalidade da formação das consciências históricas de diferentes grupos de indivíduos, nas diferentes salas de aulas dos países envolvidos nas pesquisas. Além disso, esses estudos valorizam apenas os pontos congruentes entre as diferentes culturas ou categorias, e por essa razão suas análises resultam em construções generalistas e idealizadas. Não podemos nos esquecer que esse tipo de visão historiográfica foi questionada por E. P. Thompson, no seu livro “A miséria da Teoria Ou um planetário de erros”, quando criticava o estruturalismo de Althusser.

Concluo, portanto, que essas pesquisas se esquivam de compreender que as formações das consciências históricas dos alunos se dão de formas diferentes, dependendo do meio cultural, social e do tempo que eles estão inseridos. Por isso, os alunos podem adquirir suas consciências históricas de diferentes formas e esse processo de aprendizagem não depende exclusivamente de como os conteúdos históricos são estudados na escola e não se dão somente através dos conteúdos vistos pelos meios de comunicação. Acredito que as análises sobre o conhecimento histórico dos alunos necessitam partir do pressuposto que o entendimento da história escolar é um processo que se dá na e pela complexidade, são questões que continuamente se transformam com o passar do tempo, são o resultado das experiências vividas e das relações entre professores, alunos e demais pessoas do círculo de vida desses indivíduos. Portanto, envolvem desde as relações escolares, familiares, às metodologias de ensino das outras disciplinas que estão presentes na formação global do aluno, da cultura em que este aluno está imerso, e apresentam uma quantidade de variáveis diferentes para cada sala de aula. Algumas falas de pesquisadoras da linha da “Educação histórica” já apontam para essa possibilidade. Segundo Cainelli e Oliveira, apresentando

os resultados de suas pesquisas referentes ao projeto “Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição para a quinta série (6º ano) do ensino fundamental”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Londrina: “A caminhada investigativa, entretanto, nos colocou em um cenário composto de muitas variáveis que interferem igualmente no processo de ensinar e aprender em sala de aula” (CAINELLI, OLIVEIRA, 2011, p. 132).

A partir dessa breve análise, percebemos que as projeções atuais que indicam as finalidades do ensino de História, ainda legitimam os discursos de poder e reafirmam as necessidades de formação de profissionais para a sociedade de mercado. Dessa forma, as concepções que J. Rüsen defende, têm como objetivos “inserir sistematicamente as reflexões metateóricas na ciência da História e, por isso é necessário [...] precisar a função dessas reflexões para a práxis da pesquisa e da historiografia” (RÜSEN, 2009, p.18).

Acredito, finalmente, que essas concepções historiográficas que vêm ganhando um espaço e têm se destacado na atualidade na área de ensino de história abrem a possibilidade de entendermos a educação e o ensino de história como um processo de produção de saberes que se dão de forma racional, lógica e objetiva e que reforçam e estão em consonância com os processos de produção de profissionais para a economia de mercado globalizado.

Bibliografia

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

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra R. F. A Relação entre o aprendizado Histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. IN: CAINELLI, Marlene; SHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

_____. O estudo empírico da consciência histórica entre jovens do Brasil, Argentina e Uruguai. IN: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI Jr, Décio. **Perspectivas do Ensino de História: Ensino, cidadania e consciência Histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

FERRO, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

FIORIN, José. A construção da identidade nacional brasileira. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.1, p 115-126, 1º sem 2009. P. 116.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 vols., 2004.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A construção original do território americano. **Revista USP**, São Paulo, n. 12, p. 08-15, 1992.

PAGÈS, Joan i M.; GONZALES, Paula (coods.). **Història, memòria i ensenyament de La història: perspectives europees i llatinoamericanes**. Bellaterra, Espanya: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei Publicacions, 2009.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. IN: **Revista História e Historiografia**, n. 2 março 2009.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernar D & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, jun., pp. 7-48, 2001.

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA:

O texto literário e os seus usos no cotidiano escolar

Iranilson Buriti de Oliveira *

Introdução

Este texto foi elaborado a partir de discussões feitas em três momentos: na ANPUH-Ceará, realizada na cidade do Crato em 2012, na qual trabalhamos a relação entre material didático e práticas cotidianas; na ANPUH-Paraíba, realizada na cidade de Cajazeiras (2012), na qual discutimos práticas e representações a partir do livro didático de História, bem como de experiências de ensino como professor da disciplina História do Brasil III, da Universidade Federal de Campina Grande. Nesta disciplina, lançamos mão da relação história e literatura e analisamos um conjunto de obras literárias com o objetivo de problematizar as imagens e representações construídas por seus autores sobre o campo e a cidade, sobre práticas culturais e cotidiano nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Para este capítulo de livro, recortamos alguns literatos, dentre os quais Aluísio Azevedo, Domingos Olympio e o cronista João do Rio.

* Pós-Doutor em História pela Fundação Casa de Oswaldo Cruz e professor da Universidade Federal de Campina Grande. Pesquisador do CNPq. E-mail: iburiti@yahoo.com.br

Representações: história, ficção, ensino

Ficção, ensino, páginas de história, metodologias, romances, representações. A disciplina História do Brasil III, da Universidade Federal de Campina Grande, serviu de palco para mais uma experiência didático-pedagógica, na qual os romances de escritores brasileiros serviram de mote para a confecção das oficinas, planejadas e elaboradas no primeiro semestre de 2010. Aluísio Azevedo¹, Domingos Olympio², Lima Barreto³, o poeta e cronista João do Rio⁴, dentre outros, foram visitados pelo olhar atento de

¹**Aluísio Azevedo** (1857-1913) nasceu no Maranhão. Dentre os romances escritos, está "O Mulato", que iniciou o Movimento Naturalista no Brasil. Foi também caricaturista, jornalista e diplomata. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras.

²**Domingos Olímpio Braga Cavalcanti** nasceu em Sobral, no estado do Ceará, em 18 de Setembro de 1850. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1906. Era republicano e abolicionista convicto. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife. Como literato, teve sua importância devido aos seus romances e é patrono da Cadeira N° 8 da Academia Cearense de Letras. Além de muitos romances, escreveu também peças teatrais, muitas das quais nunca foram encenadas e ficaram registradas somente em literatura. Sua principal obra foi *Luíza Homem* (1903), um romance regionalista que retratava o cotidiano da cidade de Sobral (Ceará), lugar onde a história se passa. A obra marca a transição entre o regionalismo romântico e o regionalismo realista. Considerada um "clássico", enquadra-se no "Ciclo das Secas" da Literatura Nordestina.

³**Lima Barreto** (1881-1922) foi um escritor e jornalista brasileiro, filho de pais pobres e mestiços. Estudou no Colégio Pedro II e ingressou na Escola Politécnica, no curso de Engenharia. Em 1909 Lima Barreto publica o romance "Recordações do Escrivão Isaías Caminha". O texto acompanha a trajetória de um jovem mulato vindo do interior e que sofre sérios preconceitos raciais. Em 1915 escreve "Triste Fim de Policarpo Quaresma", e em 1919 escreve "Vida e Morte de M.J. Gonzaga de Sá". Esses três romances apresentam nítidos traços autobiográficos.

⁴**João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto** (Rio de Janeiro-RJ 1881-1921). Cronista, contista, dramaturgo, jornalista. Inicia a carreira no jornalismo em 1899, e colabora, entre 1900 e 1903, em publicações como *O Paiz*, *O Dia*, *Correio*

estudantes que perceberam na ficção uma fonte para a pesquisa histórica, procurando problematizar as visões e posturas dos romancistas voltados tanto para a cidade quanto para o campo, no espaço temporal compreendido entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Para este texto, recortamos três autores (Aluisio Azevedo, Domingos Olympio e João do Rio) através dos quais iremos estabelecer contato com novos mundos, criados e imaginados pelos romancistas. Relacionar esses “mundos” com o contexto histórico-social é tarefa de historiador.

Com os olhos do presente, viajamos às últimas décadas do século XIX e às primeiras do século XX. Depois, recorreremos aos enredos fabricados pelos romancistas, objetivando “mapear” os romances e escritores que abordaram temáticas relacionadas aos conteúdos da disciplina. Discriminação étnico-racial, urbanização, relações familiares, formação de núcleos populacionais na periferia das grandes cidades, migrações, secas, comunismo, manifestações religiosas, feminismo, sexualidade, fome, nacionalismo, perseguição a intelectuais de esquerda inconformados com a República nascente, enfim, uma série de assuntos foi discutida e estudada a partir das obras de cunho ficcional.

Mercantil, entre outros, com diferentes pseudônimos. Na *Gazeta de Notícias*, assina pela primeira vez, em 26 de novembro de 1903, um artigo, *O Brasil Lê*, com o pseudônimo com o qual se torna conhecido, João do Rio. Mulato, assume uma posição de dândi embranquecido nos meios literários, o que provoca séria polêmica com Lima Barreto, também mulato, mas de comportamento 'engajado', que o retrata de modo caricato no romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* no personagem Raul de Gusmão. João do Rio estreia na literatura em 1904, com o livro *As Religiões do Rio*, uma coletânea de reportagens publicadas na *Gazeta de Notícias*. É eleito para a cadeira número 26 da Academia Brasileira de Letras - ABL, em 1910. Como um *flâneur*, ele observa as transformações do Rio de Janeiro de então. Na introdução de *A Alma Encantadora das Ruas*, diz: "Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem".

Fonte:

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=n=biografias_texto&cd_verbete=5194. Acesso em 20 maio 2014.

Um variado número de imagens e de textos foram explorados pelos corpos docente e discente, de modo que às fontes historiográficas somavam-se as literárias; às imagens elaboradas pelos historiadores, somavam-se aquelas pensadas e mostradas pelos romancistas. Variadas paisagens humanas, urbanas e regionais nos motivaram a estudar conceitos que ganharam expressividade desde o final do século XIX, como adultério, vícios, higienização, favelização, *belle époque*, naturalismo, modernismo, regionalismo, migrações sazonais, militarismo, totalitarismo, poética urbana, dentre outros que foram sendo apresentados e problematizados em sala de aula. Cada aula parecia um palco de críticos, sendo a relação história e literatura discutida, analisada e avaliada metodologicamente. O estudo da obra literária, conduzido no interior de uma pesquisa histórico-historiográfica, preenche-se de significados muito peculiares. Como argumenta Nicolau Sevcenko (1995, p. 21), “a literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos”.

Nessa viagem ao passado brasileiro, encontramos Aluisio Azevedo (1857 – 1913), literato que nos apresentou a formação dos cortiços na periferia das grandes cidades, principalmente no Rio de Janeiro no início da República, visitada pelas reformas urbanas de Pereira Passos e pela redefinição dos espaços públicos. O romance *O cortiço*, publicado em 1890, foi trabalhado em forma teatral, momento em que os alunos construíram um cenário do Rio de Janeiro, representando um momento histórico marcado pelo “bota-abaixo”, pelos conflitos entre polícia e encortiçados e pela exclusão dos moradores pobres do centro da cidade para a periferia. Além disso, outros temas foram discutidos a partir do enredo da obra, dando visibilidade às sexualidades narradas, aos conflitos entre casais, aos interesses sócio-culturais que marcavam

a face dos personagens. A escravidão e a vida dos ex-escravos foram postas em discussão, mostrando um pouco das práticas cotidianas inventadas por homens e mulheres em seu tempo e espaço. As astúcias do personagem João Romão, a sensualidade de Rita Baiana, as dores de Bertoleza. Os alunos procuraram mostrar que, na perspectiva da higienização pública, a população pobre é vista e dita como animal, dotada de instintos incontroláveis como é o caso de Rita Baiana, incapaz de exprimir sentimentos delicados. Dessa forma, “as astúcias da ordem e as ilusões do progresso” foram discutidas durante a apresentação das oficinas.

Os estudantes de História do Brasil III procuraram mapear a geografia de vários grupos sociais, as diversas maneiras de jogar e desfazer o jogo do outro, as atividades sutis, tenazes, resistentes, de grupos ou personagens que, por não terem um espaço próprio, têm que jogar contra o outro. Estratagemas de combatentes, lances, prazer de alterar as regras do espaço opressor, de tornar desacreditada a polícia, de tornar o cortiço uma geografia na qual, além da dor e da tristeza, outras coisas se encontram: a alegria, a dança, a festa, a arte de ser feliz nesse espaço habitada por gente trabalhadora:

[...] as casinhas do cortiço, à proporção que se atamancavam, enchiam-se logo, sem mesmo dar tempo a que as tintas secassem. Havia grande avidez em alugá-las; aquele era o melhor ponto do bairro para a gente do trabalho. Os empregados da pedreira preferiam todos morar lá, porque ficavam a dois passos da obrigação (AZEVEDO, p. 10).

A partir da leitura de *O Cortiço* e de outros textos complementares, os alunos destacaram que, no discurso higienista presente na referida obra, a representação do pobre estrutura-se em função da imundície. O pobre é elaborado como o outro da burguesia, simbolizando tudo o que ela rejeita em seu universo. É desenhado como um sujeito feio, animalesco, fedido, rude,

selvagem, ignorante, bruto, cheio de superstições e credices, muitas delas herdadas do período colonial. É através do pobre que os segmentos ricos projetam seus dejetos psicológicos. O pobre representa o lado negativo do rico, sua sombra, seu outro. Conforme Margareth Rago, Aluísio Azevedo sente náuseas com o cheiro repugnante do povo amontoado nos cortiços, gerados espontaneamente como vermes (1985, p. 175):

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer um mundo, uma coisa viva, uma geração que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 1981, p. 26).

Dessa forma, o discurso higienizador e controlador torna-se o vencedor em *O Cortiço*. A casa pobre, insalubre, imunda e feia é apresentada como origem da doença, da degradação moral, da ameaça política. Para tanto, destrói-se o cortiço. Elimina-se o mal pela raiz. É a solução final para erradicar doenças e desalojar os vícios morais. Destruir o cortiço significa, para o poder público, lutar contra a insalubridade dos bairros periféricos da cidade. É a vitória do discurso higienista sobre o pobre, o outro da sociedade.

Nessa volta ao tempo, marcamos encontro com Domingos Olympio (1851-1906), um romancista cearense que nos ajudou a problematizar, mediante o romance *Luzia-Homem*, o cotidiano de homens e de mulheres pobres do interior nordestino, assustados pelo sol e acuados pela seca. Diferentemente de Aluísio Azevedo, a família romanceada por Olympio tem outra fisionomia. A paisagem desenhada pelo autor mimetiza seus sentimentos em relação a situações de fome e de seca, de sol e de causticidade. São dias e mais dias de céu límpido, de azul polido e luminoso, sem indícios de auspiciosa mudança de tempo. Não havia chuva no céu, não havia água na terra. Havia sede. Havia morte. Não se encastelavam no horizonte os colossais flocos a estufarem como

forte espuma. As nuvens pareciam ter preconceito contra o escuro, o negro, e dia-a-dia surgiam brancas no firmamento. À noite, constelações de rutilante esplendor tauxiavam o firmamento, e a lua percorria, melancólica, a silenciosa senda. O Ceará estava sem água. As vidas estavam sem forças, quase mortas, secas, vidas frágeis. Mas havia corpos a andar, a vagar, a procurar brejos e cacimbas, um tiquinho de água para afugentar a secura da garganta. Os locais de significância geográfica elaborados pelo narrador foram em torno dos locais de retirantes, dos mundos de flagelados:

Pela encosta de cortante piçarra, desagregado em finíssimo pó, subia e descia, em fileiras tortuosas, o formigueiro de retirantes, velhos e moços, mulheres e meninos, conduzindo materiais para a obra. Era um incessante vai e vem de figuras pitorescas, esqueléticas, pacientes, recordando os heróicos povos cativos, erguendo monumentos imortais ao vencedor (OLYMPIO, p. 2).

Os personagens de *Luízia-homem* são em tudo bem diferentes daqueles desenhados e narrados em *O Cortiço*. *Luízia-homem*, publicado em 1901, retrata os homens e mulheres sertanejos marcados pela migração, pelas idas e vindas em tempos de seca e em busca da chuva. É um romance que narra a seca de 1878 no interior do Ceará a partir do naturalismo e do determinismo geográfico. Fotografa os magotes de homens e mulheres heróicos, “atravessando montanhas e planícies, por estradas ásperas, quase nus, nutridos de cardos, raízes intoxicantes e palmitos amargos, devoradas as entranhas pela sede, a pele curtida pelo implacável sol incandescente” (p. 2). Como observa Olympio, a seca trazia às cidades pedaços da multidão, pedaços de vida varrida dos lares pelo flagelo, encalhando no lento percurso da tétrica viagem através do sertão tostado pelo sol, como terra de maldição ferida pela ira de Deus. Um Apocalipse nordestino! A cada dia, assustadas pela fome e pela seca, chegavam esqueléticas criaturas de aspecto

horripilante, esqueletos automáticos dentro de fantásticos trajes, rendilhados de trapos sórdidos, de uma sujidade nauseante, empapados de sangue purulento das úlceras que lhes carcomiam a pele, até descobrirem os ossos, nas articulações deformadas. Eram homens, mulheres, crianças. Esqueletos falantes, balbuciantes, um vale de ossos secos que caminhava lento sob o céu límpido, sereno, de um azul doce de líquida safira, sem nenhuma nuvem mensageira de esperança, nenhuma nuvem negra do tamanho da mão de um homem. Os corpos andantes estavam cheios de poeira resultantes dos intermitentes redemoinhos a sublevarem bolsões de pó amarelo, envolvendo como um nimbo, a trágica procissão do êxodo:

O sertão ressequido estava quase deserto: campos sem gados, povoações abandonadas. E a constante, a implacável ventania, varrendo o céu e a terra, entrava, silvando e rugindo, as casas vazias, como fera raivosa, faminta, buscando e rebuscando a presa, e fazendo, com pavoroso ruído, baterem as portas de encontro aos portais, num lamentoso tom de abandono (p. 20).

Mas a seca e o sofrimento não foram as únicas temáticas de nossas aulas, pois fugimos de um tipo de leitura muito recorrente na crítica literária e procuramos compreender outras possibilidades de imagens que os romances nos proporcionavam: as festividades religiosas, presentes nos dois romances de cunho regionalistas. As quermesses e as festas de padroeira, patrimônios imateriais bastante recorrentes no cenário das pequenas cidades, foram objetos de investigação por parte dos estudantes a partir das obras literárias. Como assinala Domingos Olympio,

Nessa evocação saudosa de um passado morto, ressurgiram as adoráveis peripécias da infância, os episódios da vida de adolescente na penumbra da puberdade, salteada pelas primeiras investidas dos instintos; as festas, os Sãos Gonçalves, os Bumba-meu-boi, as vaquejadas, as caçadas de avoantes nos

bebedoiros, a colheita dos ovos que elas, abatendo-se em nuvens sobre as várzeas, punham aos milhões, junto dos seixos, das toiceiras de capim, ou nas barrocas feitas, durante o inverno, pelas patas do gado (p. 37).

Outros momentos da história do Brasil foram também analisados. A elite política e intelectual, o espaço urbano e suas seduções, foram temas explorados a partir da leitura de *A Alma Encantadora das Ruas*, escrita por João do Rio e publicada em 1908. Através dessa obra, os alunos exploraram o espaço urbano como territórios desejados por homens, mulheres, ricos e pobres, trabalhadores e vagabundos, senhoras moralistas e meliantes, homens de negócios e pedintes. Por ela passam os sábios e os charlatães, as celebridades e as procissões de rebeldes. Interagindo com outros textos, a equipe de alunos mostrou as ruas como constitutivas do aparelho circulatório de andantes, de negociantes, territórios nos quais circulam memórias e economias simbólicas. As ruas, portanto, são a geografia de desejos e de perversões, de manifestos e procissões, de passeatas, de protestos e aclames religiosos. As ruas são territórios de consumo e de formação de identidades e cultura histórica. As ruas encantam com seus códigos, com suas histórias, com seus crimes. As ruas têm fôlego, memórias para serem revisitadas através de profissionais interessados em compreender, no patrimônio histórico-cultural urbano, os signos que educam os sentidos de moradores e transeuntes. “A rua é o aplauso dos medíocres, dos infelizes, dos miseráveis da arte” (João do Rio, p. 16). A rua é vida, é encanto, é fabricação humana:

A rua nasce, como o homem, do soluço, do espasmo. Há suor humano na argamassa do seu calçamento. Cada casa que se ergue é feita do esforço exaustivo de muitos seres, e haveis de ter visto pedreiros e canteiros, ao erguer as pedras para as frontarias, cantarem, cobertos de suor, uma

melopéia tão triste que pelo ar parece um arquejante soluço. A rua sente nos nervos essa miséria da criação, e por isso é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladora das obras humanas (João do Rio, p. 16).

As ruas possuem almas, como escreveu o cronista João do Rio, nos idos dos anos de 1920, referindo-se aos espaços urbanos do Rio de Janeiro. Mas as ruas foram abandonadas, por décadas, como objetos de investigação do historiador, preso a conceitos que as excluía como possuidoras de historicidade. Estudar as ruas é um convite à história urbana, perscrutando a memória da cidade e a cidade na memória. É um convite de amor à cidade:

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia – o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia, Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua (João do Rio, p. 15).

Estudar as ruas é compreender a educação num sentido amplo, procurando problematizar a documentalidade e a pedagogia da memória através de suas placas, de suas praças, de seus habitantes, das lojas situadas em cada esquina, em cada micro-espaço, disputando clientes com as outras de ramo comercial

semelhante. Estudar as ruas é verificar de que maneiras a cultura histórica pode ser trabalhada mediante práticas pedagógicas que entendam o patrimônio histórico-cultural enquanto espaço de memória, de transmissão de saberes e de constituição de identidades, pois as ruas fazem parte de uma pedagogia da memória que envolve história local, acontecimentos históricos de cunho nacional e regional, emancipação política, além de construir uma paisagem de nomes de personalidades diversas, tais como mestre-escola, professoras, parteiras, agricultores, comerciantes, religiosos, políticos, dentre outros que desfilam no panorama sócio-cultural da *urbe* enquanto construtores de tempos e de templos, de cartografias, de práticas locais de consumo e lazer.

Nos diversos nomes de ruas, não temos apenas um patrimônio histórico-cultural a ser preservado, mas um acervo que auxilia na produtividade de memórias várias que fazem parte de um diálogo entre o presente e o passado, entre a história e a educação patrimonial, entrelaçando vozes, vivências, gestos, subjetividades, falas, posturas, escolhas, educação do olhar e do consumir, do sentir, do fazer e do ensinar histórias, do construir uma memória plural. Essa postura amplia o conceito de patrimônio cultural expresso na Constituição de 1988, e rompe, mais uma vez, com a historiografia positivista pautada na concepção tradicional de preservação da ação dos “heróis nacionais”, na perpetuação da história oficial baseada no culto à genealogia da nação em detrimento de outros sujeitos históricos.

Há histórias de vidas registradas nas tabuletas que, muitas vezes, passam despercebidas pelo olhar do andante nada curioso. A rua é uma produção territorial que, quase nada seria, se não fosse batizada. Anônima, não teria vida, não teria glória nem tragédias, não seria lembrada. Mas as ruas não são unívocas. Em cada cidade, elas foram definidas e redefinidas ao longo dos anos, mas foi no início do século XX que a sua fisionomia ganhou nova

expressividade, com a emergência de novas práticas de consumo, de consultórios médicos e de cartazes propagandísticos. As ruas ganharam roupas, modelos, trajes diferentes. O povo vestiu a rua para não esquecê-la. “A estética, a ornamentação das ruas, é o resultado do respeito e do medo que lhes temos [...]” (João do Rio, p. 31).

Dessa forma, as obras literárias e as crônicas de João do Rio foram escritos que nos serviram de fonte histórica, de inspiração para composição das aulas. Metodologicamente, fizemos um trabalho para melhor situar o aluno em relação à produção literária de cada autor, obedecendo aos seguintes critérios:

1. Quem é o autor? A pesquisa sobre a autoria possibilita compreender quem era o escritor e qual o seu envolvimento político e social. Apresentar traços biográficos do escritor contribui para que o aluno compreenda o contexto histórico-literário em que viveu e escreveu.

2. Qual a época que o romance aborda? Aproximar a obra ao contexto na qual a mesma se insere é uma metodologia que dar mais clareza aos conceitos e vocábulos que estão presentes no romance e que, muitas vezes, não são compreendidos pelo leitor. Dessa forma, ao ler Graciliano Ramos ou Rachel de Queiroz, por exemplo, o leitor deve entender o movimento regionalista nordestino e a inserção de uma literatura modernista no cenário nacional a partir dos anos 30. O mesmo ocorre com outros regionalistas, a exemplo de Érico Veríssimo, Bernardo Elis e Jorge Amado. Para fugir dos anacronismos, as expressões regionais do Rio Grande do Sul, do Ceará, da Bahia, das Alagoas, de Goiás, dentre outras, devem ser estudadas a partir do contexto histórico em que a obra foi produzida.

3. Quais as temáticas mais recorrentes no romance? Essa pergunta permite relacionar o romance com os conteúdos da disciplina, de forma que a obra literária seja lida como um texto complementar, mas não inferior a outros textos.

4. Quais os romances que mais se aproximam tematicamente? Essa indagação é fundamental para que o estudante compreenda que, em um mesmo período histórico, vários autores dialogaram diferentemente, ou não, com o mesmo tema.

5. Que figuras de linguagem são mais recorrentes no texto? Este exercício, que exige do professor tempo e dedicação à leitura, é fundamental para a compreensão da escrita do romance. A obra *Meta-História*, de Hayden White, é uma indicação bibliográfica que poderá auxiliar no mapeamento dessas figuras.

6. Que diálogos podem ser estabelecidos entre a produção literária e a produção historiográfica? Levando em consideração que o historiador busca uma forma de verdade e o romancista preocupa-se mais com a verossimilhança, é importante, antes de solicitar a leitura dos romances, apresentar uma discussão teórico-metodológica entre história e literatura. Como exemplo, podemos indicar autores como Hayden White, Carlo Ginzburg, Edgar de Decca, Sandra Pesavento, dentre outros.

Dessa forma, o uso do romance na sala de aula de história é uma fonte que não deve ser desprezada, mas valorizada como páginas de memórias sobre épocas e lugares, ritos e costumes, práticas culturais e manifestações sociais que foram captadas pelo olhar do escritor. São páginas de romances, romances de história.

Sugestões para os professores trabalharem pesquisa histórica através dos romances.

1. Os romances devem ser selecionados pelo professor e organizados a partir de várias temáticas: família, sexualidade, religião, política, urbanização, manifestações culturais, regionalismos, dentre outras.

2. Organizar traços bio-bliográficos do autor para apresentar à turma no momento da discussão da obra literária. Deixar claro a que escola literária o autor da obra era simpatizante.

3. O professor deve ter o cuidado de mostrar as mudanças temporais para não cair nos anacronismos. Antes da discussão do texto literário, é aconselhável uma aula sobre os modos de escrever de cada década e de cada região. Os anos 50, por exemplo, diferem muito da escrita literária das décadas finais do século XIX.

4. As expressões regionais devem ser elencadas para dar mais clareza à leitura. Um mini-dicionário pode ser criado pelo professor. Aluísio Azevedo e Domingos Olympio, por exemplo, usam freqüentemente vocábulos comuns à região na qual está ambientado o enredo.

5. Os alunos devem ser envolvidos na pesquisa buscando informações sobre outras obras do autor e sobre as obras que foram adaptadas para a televisão e para o cinema.

6. O ensino de história através dos romances literários também traça caminhos para pensar a inter e a transdisciplinaridade, de modo que o professor mantenha diálogos com professores de outras áreas do saber (Letras, Geografia, Jornalismo). Caso a pesquisa seja para escolas de ensino Fundamental ou Médio, os professores de português, geografia e artes devem ser convidados a participar.

Bibliografia

AZEVEDO, Aluisio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: Abril, 1981.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL. João do Rio. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5194>. Acesso em 20 de maio de 2014.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força**. História, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OLYMPIO, Domingos. **Luzia-Homem**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

RIO, João do. **A Alma Encantadora das Ruas**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 3 de junho 2010.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

WHITE, Hayden. **Meta-História**. São Paulo: Unesp, 1994.

NOVA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: *Considerações sobre algumas proposições de Jacques Le Goff*

Joana Neves*

As concepções teórico-metodológicas da chamada Nova História, originada dos *Annales*, repercutiram em muitas propostas e práticas de ensino de história. E essa repercussão ocorreu não só na França, seu lugar de origem. No Brasil, notadamente em escolas dos grandes centros urbanos, a partir da década de 1970, um grande número de propostas de mudanças do ensino de história apresentou-se sob a égide da Nova História, buscando-se, com essa fundamentação, assegurar o caráter **inovador** das novas propostas.

No entanto, não se verificaram, até agora, na área de história, ou, mais precisamente, entre os historiadores de ofício, debates que levassem ao esclarecimento dos reais significados da referida repercussão¹. A esse respeito, algumas questões precisariam ser colocadas. Por exemplo: em que medida os postulados da Nova História – pensados para a pesquisa – são adequados às diferentes

* Professora da Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa – PB.

¹ Margarida Maria Dias de Oliveira, em tese de Doutorado, defendida em março/2003, analisa o processo de constituição do ensino de história em objeto de pesquisa. Nessa análise a Autora identifica, nesse processo, a prevalência das questões pedagógicas em detrimento de um debate que, a ser feito por historiadores, deveria dar conta dos aspectos teóricos e metodológicos específicos da produção do conhecimento histórico, em sua ligação com o ensino. Dito de outro modo, seria preciso reconhecer o caráter intrinsecamente educativo do conhecimento histórico para, então, estabelecer as características do seu ensino, os diferentes níveis educacionais.

etapas do ensino, sobretudo as iniciais e elementares (no caso da legislação brasileira atual, nos ensinos fundamental e médio)? Quais são os procedimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos necessários para assegurar essa adequação? E, principalmente, quais são as **efetivas inovações** propiciadas pelas novas propostas e como essas inovações poderão ser aferidas?

Este artigo, elaborado a partir da leitura do livro de Jacques Le Goff *História e Memória*, pretende contribuir para a discussão dessas questões, tendo como ponto de partida o pensamento de um dos mais expressivos representantes da Nova História.

Le Goff e o ensino de história

A leitura do item *História*, da obra de Le Goff sugere interessantes questões ligadas ao ensino de história, algumas colocadas explicitamente pelo autor.

A primeira e importante questão é da própria relação entre epistemologia e ensino de história.

Essa relação seria descabida, segundo as concepções tradicionais de ensino. Sendo concebido como o espaço da **transmissão** do conhecimento, o ensino não comportaria discussão de questões epistemológicas e nem de teoria da história, consideradas específicas e reservadas ao espaço da **pesquisa**, que tem como objeto a **produção** do conhecimento, portanto, natural e obviamente ausente do ensino.

A partir da década de 1970, no âmbito da educação brasileira, verificaram-se tendências no sentido de revisão de noções e conceitos fundamentais tanto do ensino, de um lado, como da ciência da história, de outro. Assim, passados mais de trinta anos, novas concepções substituíram as tradicionais, nos dois campos. O ensino deixou de ser considerado *mera* transmissão de

conhecimento e foi guindado à posição de área de **produção** do conhecimento e, neste sentido, equiparado à pesquisa. A ciência da história, por sua vez, teve seus pressupostos tão questionados a ponto de, atualmente, em certa medida, negar-se até a sua condição de ciência.

Desse modo, a discussão epistemológica acabou por se tornar central para a história; está em jogo, afinal, a sua própria definição como campo de conhecimento.

O ensino, também, para mudar seu *status*, ou seja: deixar de ser a desprestigiada área da transmissão para integrar o campo superior da produção do conhecimento, precisou rever seus pressupostos e suas práticas.

No caso do **ensino de história**, com o duplo debate, gerado pela tendência de revisão, verifica-se um grande problema: justamente o fato dele ter acontecido **de um lado e de outro!** Ou seja: discute-se o ensino como produção de conhecimento, mas em geral, não se leva em conta o debate epistemológico. Disso resulta que algumas importantes inovações metodológicas no ensino foram, e continuam sendo, implantadas sem qualquer relação com as inovações historiográficas e, às vezes, até em oposição a essas inovações ou, o que é bem pior, aplicando essas inovações de forma equivocada, cometendo-se, sobretudo, a impropriedade de se adotar nas etapas elementares do ensino pressupostos aplicáveis à pesquisa de ponta.

Jacques Le Goff não se propõe, em sua obra, a promover o encontro dos dois debates, mas sugere instigantes possibilidades ao enunciar algumas proposições relativas ao ensino de história no exato momento e no mesmo patamar em que reflete sobre as atuais condições de elaboração da ciência da história.

Dentre essas proposições, destacam-se alguns aspectos da relação que se pode estabelecer, atualmente, entre o ensino –

concebido agora como produção de conhecimento – e a epistemologia da história. Por exemplo: o ensino e a revisão da história tradicional; o factual e a periodização no ensino de história; o ensino de história como tarefa para historiadores e a importância e a necessidade do ensino de história.

É preciso esclarecer que a discussão refere-se ao ensino de história destinado ao conjunto das pessoas comuns e não aos que se destinam à profissionalização na área. Isto é: trata-se do ensino nos níveis fundamental e médio e não do ensino superior, no qual, por suposto, a relação com a epistemologia deveria estar estabelecida, por definição.

As proposições de Le Goff

1. O ensino e a revisão da história tradicional. *É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os mass media, corrija esta história tradicional falseada.* (LEGOFF, 1994, p. 29)

Ao discutir a relação entre história e memória, Le Goff reconhece a existência de “duas histórias”: a que é construída pela **memória coletiva** e a dos historiadores. Sendo a primeira falseada, por ser mística, deformada e anacrônica, a segunda teria a função de corrigi-la, uma vez que a história (a feita pelos historiadores) pode esclarecer a memória e retificar seus erros.

Se ao pensamento de Le Goff acrescentar-se o de Marc Ferro, que desenvolve a noção de história **vigiada** (FERRO, 1990), seria possível supor a existência de um confronto entre a subjetividade e a parcialidade da memória e a objetividade e imparcialidade possíveis (ou desejáveis) na elaboração do conhecimento histórico. Todos os termos dessa afirmação são discutíveis, e Le Goff o reconhece; porém, ainda assim, acaba por

afirmar a possibilidade de uma ação corretiva da história sobre a memória por meio do exercício da crítica.

Seria, justamente, a **crítica** que dotaria a história, feita pelos historiadores, da faculdade de corrigir as visões tradicionais que uma sociedade, num determinado tempo, constrói a cerca de seu passado de modo a submeter o presente a estereótipos e preconceitos que correspondem mais a idealizações do que ao registro, mesmo que distorcidos, dos fatos e feitos dessa sociedade.

Em outro sentido é possível considerar a história tradicional, construída pela memória coletiva, falseada pela afirmação do **senso comum**, generalizado a partir dos diversos meios informais de divulgação e de transmissão de informações, e que se constitui na modalidade mais “popular” de história.

O ensino (esta discussão não está contemplando os *mass media* que, para Le Goff, deve tratar da informação histórica fornecida pelos historiadores de ofício), teria a responsabilidade de colocar a sociedade, como um todo, diante de si mesma, até mesmo para (re)conhecer suas limitações. Tarefa extremamente difícil! Se a história, como campo de conhecimento, é vigiada, mais ainda o é o ensino. Aí a vigilância se exerce, formal e informalmente, de modo a assegurar a construção não exatamente de um conhecimento sobre a sociedade em que se vive, mas de uma **ideia** daquilo que se pretende que seja essa sociedade.

Formalmente a vigilância sobre o ensino se dá por meio de leis, regulamentos, programas, orientações metodológicas e, sobretudo, atualmente, avaliações oficiais; esta vigilância representa uma forma direta de controle dos poderes instituídos sobre a formação das pessoas. Mesmo quando disfarçado pela retórica da crítica e da afirmação da busca de liberdade, o controle, por meio do ensino, valendo-se da história tradicional falseada, visa à conformação, adequação e, por fim, a submissão das pessoas ao modelo de sociedade requerido pelo exercício e manutenção dos

referidos poderes. Seria mais próprio e, principalmente, mais rico de significados, usar, em lugar de *peessoas* a palavra *individuos*, pois essa é a expressão carregada da ambiguidade que se expressa na tensão que existe entre os **agentes** da história e os **processos** construídos por sua atuação ou, dito de outro modo, entre o **ser**, único e dotado de liberdade, e a **sociedade**, comum e imprescindível para a existência deste ser “único” e original.

Informalmente a vigilância e o controle deveriam ser exercidos pelos setores sociais mais diretamente interessados e alcançados pela atuação das agências de ensino (a escola) isto é, desde a família, em primeiro lugar, até os grupos mais específicos, defensores das mais diversas manifestações culturais que se definem como **tradições**. No Brasil, porém, parece se observar um grande distanciamento entre a escola e o conjunto da sociedade, atestando não uma irrestrita confiança, como poderia supor um professor otimista, mas um alheamento decorrente de um profundo desconhecimento sobre o que é, o que se faz e o que se esperar da escola. A escola brasileira, desde a ditadura militar e, tudo indica, sem grandes alterações na chamada “redemocratização” tem sido, cada vez mais, solicitada a empreender políticas e práticas de assistência social (do tipo: fornecer, com a merenda escolar, a única alimentação que a criança recebe ou evitar que o menor, solto na rua, se torne um marginal), sem que se explicitem ou, o que é pior, sem que se cobrem, os **conteúdos** a serem desenvolvidos. Enfim, as expectativas com relação ao ensino e aspirações intelectuais deram lugar aos temores e angústias diante dos problemas concretos de subsistência.

Assiste-se até, mais recentemente, a uma total inversão: a escola passando a ser um lugar perigoso (para alunos e professores), onde rondam os flagelos sociais mais em voga: drogas e violência que, de resto, sintetizam os demais.

Assim sendo, se não uma vigilância, mas um **contraponto** para o ensino da história feita pelos historiadores vem sendo feito pelos ... mass media, que Le Goff, tendo como referência, com certeza, a televisão francesa, esperava ter como aliados na correção da história tradicional falseada, construída pela memória. Basta ver como foi colocada a comemoração dos *500 anos do descobrimento do Brasil* pela TV Globo, a maior e mais assistida rede de televisão brasileira. Em vez de corrigir a memória o que se fez foi reforçá-la, até mesmo *criando*, artificialmente, uma inexistente memória para fatos e feitos remotos que, há muito, deixaram de ser “rememorados” por homens e mulheres comuns.

Apesar de todos esses obstáculos e contratempos há um evidente ou pelo menos, propalado, esforço por parte do ensino de história de corrigir a história tradicional falseada. Mas, surpreendentemente, não no sentido referido por Le Goff. A correção que se busca é a do falseamento produzido pela história tradicional ... dos historiadores. E o que parece ironia é que um dos meios empregados nessa correção é, justamente, buscar o auxílio da **memória**! Há um entendimento, generalizado entre os educadores, incluindo-se os professores de história, segundo o qual existe uma história produzida por historiadores, tradicional, que foi guindada à condição de **história oficial**, na qual os homens comuns, os vencidos, os marginais, os que resistiram ao poder, não têm lugar. Por isso, seria preciso resgatar a história desses novos agentes, escamoteada pela “ciência”, buscando-a na memória coletiva, representada, no caso, pelos alunos, seus pais, seus avós, bem como outros membros da comunidade, até então nunca ouvidos pelos pesquisadores.

É bem verdade que os aportes para essa revisão são fornecidos pelos próprios historiadores. Afinal, a história, feita pelos historiadores, não é sempre a mesma. A existência de **duas** histórias, apontada na proposição de Le Goff, pode até ser aceita;

atualmente, porém, é muito difícil aceitar-se, a oposição entre ambas. Afinal, tradição e falseamento podem ser identificados tanto em uma como em outra. A questão parece ser a da inevitável e, quem sabe, necessária, relação entre as duas modalidades de construção do conhecimento histórico. E, assim, o ensino recoloca a questão epistemológica.

2. O factual, a periodização e o ensino de história. *Certamente que a sucessividade que constitui o estofado do material histórico obriga ao conto um lugar que me parece fundamentalmente de ordem pedagógica. Corresponde simplesmente à necessidade que há, em história, de expor o como, antes de procurar o porquê, o que coloca o conto na base da lógica do trabalho histórico.* (LE GOFF, 1994. p. 35) (...) *A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas.* (IDEM, p. 47).

A primeira e fundamental observação é que Le Goff, apesar de se referir à ordem pedagógica da questão factual (do conto), não está discutindo o ensino e sim a pesquisa, a **produção do conhecimento histórico**, no seu sentido mais restrito e específico.

Ele aponta para os imprescindíveis elementos de **ordenação** do conhecimento histórico: o que aconteceu? como aconteceu? quando, em que ritmo aconteceu? sem os quais não se constroem os processos, as explicações gerais. Isto é, sem os quais não se faz uma **ciência** da história.

Se isso é verdade para a pesquisa, mais ainda o é para o ensino.

No entanto, é exatamente sobre esse ponto que incidiu, e ainda incide, a revisão da chamada história tradicional, supostamente realizada pelo ensino de história no Brasil. A palavra de ordem dessa revisão foi justamente: **promover a superação do factual e do cronológico** no ensino de história. Era preciso abandonar aquele tipo de ensino que fazia da história um rol de nome/fato/data a ser decorado pelos alunos. Rotulada de

“positivista”, a história, ensinada desta forma, recebeu uma série de epítetos, todos considerados negativos: do ponto de vista metodológico: factual, descritiva, narrativa, cronológica e, do ponto de vista ideológico: oficial, dos vencedores, dos grandes homens. Além do mais, atribuíam-se a essa abordagem da história a existência de alguns graves problemas sendo os mais recorrentes o desinteresse pela história e o caráter **alienante** da disciplina escolar que a tem como matéria ou objeto. A história juntava, então, o desagradável ao inútil; na linguagem dos estudantes: era **chata** e não servia para nada. Durante duas décadas, a de 1970 e a de 1980, houve um enorme esforço de crítica apontando as falhas e os equívocos desta história tradicional, ensinada nas escolas, e a busca de soluções para esses graves problemas.

O **materialismo histórico**, tratado, de forma bem simplista, como o oposto do **positivismo**, foi o principal suporte para a crítica e para a construção das soluções consideradas adequadas.

Sem dúvida, simplificações e exageros à parte, foi um grande avanço. No entanto, teve preços muito altos. No que diz respeito à proposição de Le Goff, esse avanço levou de roldão a ordenação factual e cronológica, promovendo a equivocada explicação do porquê **antes** ou mesmo **sem** elucidação do **como**. E, o que talvez tenha sido pior, a perda do **conto**, da narrativa, como forma de exposição histórica. A narrativa de fatos construídos e ordenados cronologicamente deu lugar a um enunciado “crítico”, apresentado como **construção de processos**, na maior parte das vezes, sem sujeitos, sem dados ou informações, esquemáticos, quando não dogmáticos, o que, com certeza, não contribuiu para despertar o interesse pela história.

No final dos anos de 1980, sob o impacto da crise do pensamento marxista e do fim dos regimes socialistas soviéticos, a ele relacionados, o ensino de história começou a ser cobrado por essas distorções.

Porém, no final dos anos de 1990 e início do novo século, não se trata mais de recuperar o factual e o cronológico como ordenadores de uma narrativa histórica coerente. Abordagens que se pretendem vinculadas à Nova História, simplesmente, suprimem o **fato** da existência da história. É justamente para essa nova forma de distorção que a proposição de Le Goff alerta.

A eliminação do fato, em história, acarreta para o ensino, nas fases iniciais e elementares, um esvaziamento do conteúdo, tão ou mais pernicioso do que as distorções “positivistas” e “marxistas”. A monótona recitação da infundável lista de nome/fato/data, que já se pretendeu substituir pela enunciação de processos impessoais, corre o risco, agora, de ser abafada por estranhos ruídos de um discurso vazio. Assim, impede-se, nos termos de Le Goff, que a *inteligibilidade das mudanças significativas*, possível de se obter por meio do conhecimento histórico, fique ao alcance dos jovens.

3. O ensino de história: tarefa para historiadores. *Mas deveríamos todos ser historiadores? Não reclamo poder para os historiadores fora do seu território, a saber, o trabalho histórico e o seu efeito na sociedade global – em especial, no ensino.* (IDEM, p. 51).

A terceira proposição escolhida é a resposta para os problemas levantados pelas duas primeiras.

Se o ensino é aceito como produção do conhecimento, obviamente ele é espaço para a atuação de especialistas, isto é, profissionais capazes de darem conta, sistematicamente, dos problemas, inclusive os de ordem epistemológica, colocados pela produção do conhecimento na sua área.

Essa proposição, porém, não é acatada unanimemente. Uma certa exacerbação pedagógica, que vem dominando a educação brasileira desde a década de 1970, ao contrário, tem provocado muita celeuma em torno da questão da formação dos professores – os profissionais responsáveis pelo ensino – os de história entre

eles. Mesmo aceitando a ideia de que o ensino é espaço da produção e não da *mera* transmissão do conhecimento, há quem defenda que o professor, sendo antes de tudo um *educador*, deve ter sua formação centrada nos elementos pedagógicos. Plagiando uma das formulações críticas de Le Goff, há quem defenda que, no ensino, **como fazer** é mais importante do que **o que fazer**. Ou seja, estabelece-se a prevalência da **forma** sobre o **conteúdo** em um processo que, segundo se afirma à exaustão, deve ser de produção do conhecimento.

Essa situação é ainda mais grave na primeira fase do ensino fundamental (as quatro primeiras séries ou os dois primeiros ciclos), para a qual está programado (pelos Parâmetros Curriculares Nacionais) um alentado **conteúdo** de história mesmo estando o ensino a cargo da professora polivalente que, quando tem nível superior, é formada em Pedagogia².

Existe, teoricamente, uma saída para esse impasse.

É preciso, para considerá-la, retomar a segunda proposição de Le Goff, aqui analisada, e questionar a eventual **separação** entre o *como* e o *porquê* que ela sugere. Admitindo-se que esses dois termos (ou as duas operações: narrar e explicar) se interpenetram mais do que se superpõem, é possível, também, admitir que o profissional do ensino de história deverá ser o historiador, sem dúvida, porém, dotado de formação pedagógica suficiente para adequar a produção do conhecimento histórico (o seu território específico) às exigências da educação, um território mais amplo e diversificado, onde a história ocupa um lugar imprescindível, como se verá no próximo item, sem, contudo, preenche-lo completamente.

² Essa questão provocou um debate nacional, no decorrer de 2013, quando a Secretaria de Educação de São Paulo baixou Resolução retirando do currículo das três séries iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 6 aos 8 anos, as disciplinas de História e Geografia.

4. A importância e a necessidade do ensino de história. (...) *mas reivindicar com força a necessidade da presença do saber histórico em toda a ação científica ou em toda praxis. No domínio da ciência, da ação social ou política, da religião ou da arte – para considerar alguns domínios fundamentais –, esta presença do saber histórico é indispensável.* (LE GOFF, p. 144)

Saber história é imprescindível, em todos os domínios fundamentais da ação humana. É o que diz Le Goff, nesta proposição. Concordando com isso é preciso reconhecer, então, que o ensino de história não pode estar ausente do processo educacional.

O ensino de história, porém, exige o tratamento de todas as questões ligadas à produção do *saber* histórico. O que equivale a afirmar que o ensino de história coloca questões de ordem teórica, metodológica, enfim, epistemológica, até bem pouco tempo, consideradas exclusivas da pesquisa. Dito de outra forma: a história, como **matéria escolar** não deixa de ser história **ciência** ... ou, se a chamada “crise dos paradigmas” persistir, a modalidade de conhecimento formal que vier a ser definida. Com a palavra os especialistas em epistemologia da história.

Conclusão

Não se trata, a rigor, de concluir um tema ainda bem pouco discutido. Trata-se de apresentar um conjunto de **provocações** sobre quais e como deveriam ser as etapas do ensino de história, para dar conta de todas as questões colocadas a partir das proposições de Le Goff.

A Educação Básica, segundo a legislação brasileira, comporta três etapas de ensino, e corresponde ao que deveria ser a educação/formação geral do cidadão comum, isto é, a educação a

que o povo todo teria direito. Em relação ao conhecimento histórico cada uma das etapas deve contribuir com um tipo de formação que possibilite a esse cidadão comum, no final do processo educativo formal/escolar, ter uma visão crítica da realidade social na qual ele vive e atua.

Um rápido panorama dessas etapas pode ser traçado da seguinte maneira:

Ensino Infantil

Ninguém teve, ainda, a ousadia de propor alguma forma sistemática de ensino de história para esse nível educacional. E entendo que isso está correto. O aprendizado da história exige amadurecimento cognitivo e intelectual que a criança tem o **direito de não ter**.

Ensino Fundamental

Este nível tem duas fases: a primeira, composta por cinco séries anuais; prevê-se nessa etapa, o ensino de noções básicas para o conhecimento histórico. Isso pode (deve) ser considerado impróprio, considerando-se a faixa etária da clientela: crianças de 6 a 10 anos. Para essa etapa a provocação é: *aprender história é coisa para gente grande. Criança brinca láfora*. Não se pode ignorar, evidentemente, que houve significativas mudanças no ensino (não só de história) nessa fase escolar. Houve, sobretudo, um grande avanço, quantitativo e qualitativo, na produção de materiais didáticos, livros e outros, colocados à disposição de alunos e professoras. Contudo, não se pode admitir que essa fase promova alguma terminalidade para o estudo da história, como parecem pretender os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos para a área. Sem dúvida, as crianças têm muito mais potencialidade

cognitiva do que supunha a escola tradicional; mas ser capaz de se compreender como ser social, agente do processo histórico ... aos dez anos (!!) não parece ser possível. Pelo menos, não seria justo com as crianças. A elas deveria, ser assegurado, antes de tudo, o **direito à infância**.

A segunda fase, da sexta à nona série, comporta um vastíssimo programa oficial de história. A provocação: *aprender história é uma grande aventura na qual garotos e garotas podem embarcar*. Dito de outro modo: o ensino de história, nesta etapa deve ser **factual** e **cronológico**; deve contar o que aconteceu, como aconteceu, formulando explicações para o **porque** aconteceu, na medida em essa explicação está inserida na narrativa de o **que** e **como** aconteceu.

Argumentos em favor dessa posição podem ser buscados na própria Nova História, provenientes, igualmente, do pensamento de Jacques Le Goff. Afirma ele:

É preciso reduzir a história-narrativa a apenas um meio entre outros da pedagogia no ensino escolar e da divulgação. A esse respeito, gostaria de lembrar o grave erro de compreensão que levou certos funcionários animados pelas melhores intenções do mundo, principalmente na França e na Bélgica, na década de 70 e no início da de 80, a quererem introduzir nos programas escolares o que eles acreditavam ser a nova história. Essa história é, com frequência, o produto de uma pesquisa de ponta e que não pode ser transferida ao ensino de imediato e tal como é. Seja como for, se é desejável que o espírito da nova história possa se encontrar no ensino e na divulgação, é preciso adaptá-lo a seus destinatários não especializados e carentes de conhecimento. Um mal-entendido particularmente surpreendente produziu-se no domínio da cronologia, onde a introdução de novas concepções do tempo e da duração em história levou, às vezes, a uma quase liquidação da

cronologia, ao passo que esta continua sendo um conjunto de referências que sem dúvida deve ser enriquecido, flexibilizado, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, para os jovens e para o grande público (LE GOFF, 1993, p. 6-7).

Ensino Médio

Essa etapa de ensino é ainda, apesar de todas as reformulações, vítima da indefinição entre a formação geral e a formação técnica profissional. De todo modo essa indefinição não evita as pressões do vestibular e do ENEM. As muitas reformas educacionais, apesar de todas as formulações pedagógicas em contrário, não conseguiram modificar o caráter basicamente propedêutico do sistema educacional brasileiro. Aos concluir o ensino médio o que se pretende é entrar na universidade. Em nome disso, já foram formuladas propostas por força das quais o ensino de história corre até o risco de desaparecer. No entanto, é exatamente nessa fase que a história pode produzir todos os seus efeitos, no sentido de fundamentar as ações humanas e de tornar as pessoas conscientes da sua condição de ser social agente do processo histórico. A provocação agora é: *aprender história é fazer história, e ninguém vai se livrar disso*. Nessa fase o ensino de história deve ser **temático**. Essa modalidade de ensino, deixando de lado programas tão artificiais quanto oficiais, é aquela que se organiza a partir das características, condições e interesses, dos próprios alunos. É a maneira mais adequada para se relacionar o estudo de história e a vida vivida, no exato momento em que se vive. É a modalidade de ensino que supõe a identificação dos seus agentes (alunos e professores) com Percival – o que deve saber por a questão – superando Édipo – o que fornece a resposta. Para começar, essa modalidade de ensino poria em questão as regras de acesso à universidade.

Ensino Superior

O ensino superior não foi considerado na discussão das proposições de Le Goff, conforme se assinalou no início, contudo, cabe uma observação sobre a formação do professor de história. O professor de história é, segundo nossa concepção, um historiador capaz de exercer o magistério e não um **outro** profissional; o ensino é um espaço especial da **produção** do conhecimento, no qual ensino e pesquisa são faces de uma mesma moeda, portanto, as questões epistemológicas estariam no núcleo do curso superior destinado à formação do profissional que nele deve atuar. Para essa fase a provocação colocada é: *aprender/ensinar história é produzir conhecimento histórico. Só é possível ser professor de história sendo pesquisador. Sem vice-versa.*

Uma consideração final se impõe. As discussões aqui apresentadas dizem respeito a um debate nacional que vem sendo realizado por especialistas, quer de história, quer de educação, em eventos que reúnem, em geral, pessoas interessadas e que, em muitos casos, estão discutindo seus próprios projetos de pesquisa. Por isso não é seguro que as colocações e proposições aqui defendidas reflitam a **realidade** das salas de aula, pelo menos da maioria delas. Se se perguntar a um estudante comum, de uma escola comum, o que ele aprende em história, muito provavelmente, se ele for bom aluno, haverá uma enumeração de ... nome! fato! data!

Há muito que fazer no ensino de história. Buscar a contribuição da epistemologia da história, tendo como referências as proposições de LeGoff, pode ser de grande valia.

Bibliografia

FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEGOFF, Jacques. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão e outros. 3ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

NEVES, Joana. Como se estuda história. IN: **Revista de Ciências Humanas** / CCHLA/UFPB, Ano 2, n.4. Out-Dez, 1980, p. 65-91.

DOCUMENTAÇÃO E ACESSO AOS ARQUIVOS DA REPRESSÃO NA PARAÍBA

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira *

Introdução

O processo histórico brasileiro contemporâneo tem apresentado desafios com o avanço da democratização da sociedade e ampliação dos mecanismos para o exercício pleno da cidadania. Entre eles está a releitura dos acontecimentos referentes ao período da ditadura militar, com a identificação de novas fontes que minam a sustentação da história oficial.

Superar os longos tempos de ocultação de fontes documentais e até mesmo de outras memórias está na pauta do dia, especialmente com a discussão e esforços para a implementação da chamada “justiça de transição” no Brasil, que envolve quatro dimensões: “i) a reparação; ii) o fornecimento da verdade e construção da memória; iii) a regularização da justiça e reestabelecimento da igualdade perante a lei; iv) a reforma das instituições perpetradoras de violações contra os direitos humanos” (ABRÃO, 2012, p. 59). Dentre estas dimensões

* Doutora em História pela USP. Professora da UFPB, do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, e coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. Integra a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. Foi dirigente da ANPUH-PB.

destacamos a segunda, pela relevância da documentação comprobatória da verdade, que inclui fontes documentais escritas e orais, para contribuir com a efetivação das demais.

No sentido de enfrentar essa questão como uma política pública, algumas medidas merecem ser destacadas quanto às últimas décadas:

- A criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos pela Lei Nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995, com foco no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979;
- A Comissão de Anistia criada pela Medida Provisória Nº 2.151, de 28 de agosto de 2001, visando promover a reparação moral e econômica aos que foram prejudicados por motivação política no período de 1946 a 1988, e reiterada pela Lei Nº10.559, de 13 de novembro de 2002;
- O Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3), instituído pelo Decreto Nº 7.037, de 13 de dezembro de 2009, tendo como um dos seis eixos orientadores o Direito à Memória e à Verdade;
- A Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações e reduz os prazos de classificação dos documentos, entre outras providências;
- A Comissão Nacional da Verdade criada pela Lei Nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, visando examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período 1946 a 1988.

Não só a LAI (Lei de Acesso à Informação) como os demais instrumentos, acima mencionados, contribuíram para aprofundar a investigação sobre esse passado recente da história do Brasil, com a identificação e tratamento técnico da documentação oficial deste período, bem como a ampliação de registro de depoimentos dos que foram perseguidos e também dos que foram perseguidores. Embora, que para estes últimos, os registros orais têm se

caracterizado pela menor quantidade e baixa qualidade informacional, com poucas exceções.

Os documentos oficiais dos órgãos de informação e segurança apresentam elementos esclarecedores das duas faces da Ditadura Militar: repressão e resistência, todavia, cumprido os prazos de classificação contados a partir da data de sua produção: ultrassecreto – 25 anos; secreto – 15 anos; e reservado – 5 anos; os documentos tão esperados não se encontram nos arquivos!

É, ao mesmo tempo, com expectativa e com decepção, que tratamos de um dos arquivos da estrutura de repressão na Paraíba – o arquivo da Delegacia de Ordem Política e Social da Paraíba, ou melhor, do que restou desse arquivo.

O arquivo DOPS-PB

Com a criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão – CEDDDHC, atualmente denominado Conselho Estadual de Direitos Humanos – CEDDH, o governador Ronaldo Cunha Lima transferiu o acervo documental da Delegacia de Ordem Política e Social¹, que se encontrava na Secretaria da Segurança Pública do estado, para ficar sob a responsabilidade daquele conselho, conforme decreto n. 15.237, de 27 de abril de 1993. À época, a imprensa paraibana repercutiu amplamente esse ato, chegando a estampar na suas edições alguns documentos do acervo, além de entrevistas com ex-perseguidos políticos.

Em comparação com acervos de outros estados, como Rio de Janeiro, São Paulo ou Pernambuco, em termos quantitativos a

¹ A DOPS na Paraíba passou por várias alterações na sua denominação, encontrando-se na documentação referências à Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica – DOPSE, Delegacia Especial de Ordem Política, Social e Econômica – DEOPSE e Centro de Informações Policiais e de Segurança – CIPS.

documentação da DOPS-PB é muito pequena, mas bastante representativa da forma como os órgãos de repressão agiam.

A documentação é constituída por 6.583 mil fichas cadastrais e 679 processos, tratando de brasileiros e estrangeiros considerados suspeitos ou subversivos, além de poucos documentos referentes às rotinas administrativas da delegacia.

Essa pequena quantidade de documentos está concentrada na década de 1980, embora se tenha documentos esparsos das décadas anteriores, inclusive referentes aos acontecimentos de 1935. As lacunas ostensivas nas décadas de 1960 e 1970 nos induzem a pensar em expurgos documentais, ou em transferência para lugar ignorado até o momento.

Muitas fichas se referem ao registro de informações recebidas, de caráter preventivo, ante a possibilidade de passagem pela Paraíba daquelas pessoas procuradas em outros estados, demonstrando o funcionamento articulado de uma rede de inteligência e informações, fundamentada na doutrina da Segurança Nacional.

Essa documentação ficou na sede do CEDDHC, no antigo prédio do Hotel Tropicana, e o acesso era permitido apenas às próprias pessoas citadas nos documentos ou seus familiares. Sem uma estrutura para a devida organização e controle, em 1996 a Universidade Federal da Paraíba, por meio do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR apresentou uma proposta para organização do acervo, mas não foi implementada por falta de condições operacionais.

Em 2006, nova tentativa de aproximação da UFPB com este acervo² foi feita por meio do projeto Reconhecer – Advocacia em Direitos Humanos: Formação Teórica e Prática Interdisciplinar. Atualmente, o seu Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos –

²O Conselho mudou várias vezes de sede, e não sabemos se estas mudanças acarretaram algum dano ou perda de documentos.

NCDH está com a custódia deste acervo, desenvolvendo trabalhos com recursos do Edital do Programa de Apoio à Extensão – PROEXT/SESU/MEC. Já foram realizados os procedimentos técnicos de higienização, acondicionamento e descrição. Parte da documentação está digitalizada, por iniciativa da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba e disponível no site www.cev.pb.gov.br.

Foi feita uma parceria da UFPB/NCDH com o Arquivo Nacional para a inclusão das informações iniciais sobre o acervo DOPS-PB, no banco de dados do Centro de Referência das Lutas Políticas do Brasil (1964-1985) – Memórias Reveladas, tais como o nome das pessoas fichadas ou que aparecem nos processos, bem como das organizações políticas.

Acesso à documentação

Com os debates sobre a reformulação dos prazos de classificação de sigilo e acesso à documentação, na Paraíba o então o governador José Targino Maranhão assinou o Decreto Nº 31.816, de 29 de novembro de 2010, que promove um amplo acesso à documentação do período da Ditadura Militar, mesmo antes da Lei Nº 12.527/2011, conforme explícito no seu Art. 1º:

Fica assegurado, a todos os interessados, o acesso às informações constantes dos documentos produzidos e acumulados na Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado, pelas unidades de inteligência da Polícia Civil e Militar do Estado e pelas Assessorias de informação dos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual, especificamente aqueles relacionados ao período do regime militar no Brasil, por serem fontes importantes de interesse público e geral para o resgate da memória, para defesa dos direitos dos cidadãos e dos direitos humanos e para

recuperação de fatos relevantes da história contemporânea brasileira.

A responsabilidade pelo uso e divulgação de informações sobre terceiros, fica sob responsabilidade do usuário em caso de “eventuais danos oriundos do uso inadequado do documento e de informações nele contidas” e exime a responsabilidade do “Poder Público de ônus por eventuais danos morais ou materiais causados a terceiros pela divulgação de informações obtidas nos referidos acervos” (PARAÍBA, 2010, Art. 4º).

A bem da verdade, este instrumento legal não implica em acesso imediato, pois alguns procedimentos técnicos antecedem a disponibilização ao público, a exemplo da identificação, do recolhimento da documentação, da descrição, da elaboração de instrumento de pesquisa, entre outros. Os acervos mencionados no decreto, ainda se encontram na fase preliminar de identificação e recolhimento à Gerência Operacional de Arquivo e da Documentação - GOARD, unidade da Secretaria de Estado da Administração. Foi determinado o prazo de 180 dias a contar da data do decreto, conforme seu o Art. 2º, mas já foram decorridos mais de mil dias e esse processo não foi concluído.

Por força desse decreto, a expectativa é que surjam mais documentos sobre o período da Ditadura Militar na Paraíba, tendo em vista a abrangência para além da DOPS, com a documentação da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado, e suas unidades de inteligência da Polícia Civil e Militar do Estado e Assessorias de informação dos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual.

O arquivo DOPS-PB, sob custódia do CEDH, não é citado no decreto estadual, mas já se encontra disponível para consulta

pública, nos termos do referido decreto, com assinatura do termo de responsabilidade pelo uso das informações.³

Para Carlos Fico (2004, p. 42), a abertura desses acervos produzidos pelos governos militares trará grande impacto nos estudos históricos sobre esse período:

Refiro-me, principalmente, aos documentos dos diversos Dops, aos papéis da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça (custodiados pelo Arquivo Nacional) e ao material sobre a censura produzido pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (que está na sede do Arquivo Nacional em Brasília). Recentemente, o Departamento de Polícia Federal prometeu abrir seu acervo sobre o período militar. Embora já possamos ter acesso parcial a esses papéis, dois grandes acervos permanecem inacessíveis, embora conheçamos sua existência: o do Conselho de Segurança Nacional e o do Serviço Nacional de Informações.

Sem dúvida, a situação de acesso comentada por Fico já se encontra mais ampliada, mas os acervos de alguns órgãos de informações dos ministérios militares como Centro de Informações do Exército – CIE, Centro de Informações da Aeronáutica – CISA e Centro de Informações da Marinha – CENIMAR permanecem inacessíveis. Outros documentos produzidos e acumulados pelos ministérios civis estão sendo requisitados pela Casa Civil da Presidência da República para serem recolhidos ao Arquivo Nacional, especialmente das divisões de segurança e informações – DSI e das assessorias especiais de informação – AESI.

³ A consulta pode ser realizada na sede do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, onde a documentação da DOPS-PB encontra-se temporariamente, para fins de organização e procedimentos técnicos.

O que resta dos (aos) documentos da Ditadura

Os registros da repressão existentes no arquivo DOPS-PB não passaram por uma avaliação documental baseada na legislação que determina critérios e prazos para a eliminação ou o recolhimento para a guarda permanente. Não só pela quantidade de documentos, mas principalmente pelas lacunas temporais, infere-se a existência do descarte, deliberado ou por omissão. Seguindo a linha de pensamento de Marc Bloch (2001, p. 83) a documentação preservada não está aí por acaso:

A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito (de não se sabe) qual misterioso decreto dos deuses. A sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações.

Têm-se duas questões: o que restou e o que está com acesso liberado. Mesmo com o desaparecimento de arquivos, com o que restou, está sendo possível revisitar a história oficial do Brasil, o que não significa encontrar todas as respostas que se procura.

De fato, é bastante improvável que haja documentos que indiquem a localização dos restos mortais dos que foram mortos no Araguaia, bem como é difícil que existam documentos que relatem práticas de tortura. Nos dois casos, a razão para a improbabilidade é a mesma: as pessoas não costumam deixar esse tipo de registro. Por outro lado, não podemos desconhecer que a ditadura militar brasileira é uma das que, na América Latina, legou um expressivo acervo de documentos outrora sigilosos e já disponíveis à consulta

pública por meio dos diversos arquivos públicos do país. Diferentemente de países como a Argentina ou o Uruguai, a ditadura brasileira deixou muitos documentos que estão preservados. (FICO, 2008, p. 68)

É interessante verificar que a abertura dos arquivos está em curso, mas a ação destruidora também continua. O caso da queima de documentos na base aérea de Salvador-BA chegou a grande imprensa, mas outros similares podem ter ocorrido em surdina.

O que aconteceu ao longo da história do Brasil aproxima-se das ideias postas por Paul Ricoeur (2007, p. 455), quando aborda “o esquecimento e a memória manipulada” com a criação de uma “história autorizada, imposta, celebrada, comemorada” – a história oficial, como o

desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos. Mas esse desapossamento não existe sem uma cumplicidade secreta, que faz do esquecimento um comportamento semi-passivo e semiativo, como se vê no esquecimento de fuga, expressão da má-fé, e sua estratégia de evitação motivada por uma obscura vontade de não informar, de não investigar o mal cometido pelo meio que cerca o cidadão, em suma por um querer-não-saber.

O processo histórico brasileiro contemporâneo tem apresentado desafios diante dessa história oficial que não encontra sustentação com o avanço da democratização da sociedade e seus mecanismos para o exercício pleno da cidadania. A questão da memória e da verdade sobre os acontecimentos envolvendo a repressão política durante o período da ditadura militar, com a pressão de ex-perseguidos políticos e de familiares de mortos e desaparecidos políticos têm conseguido repercussão na sociedade e, especialmente, na formulação de políticas públicas.

Nesse sentido, a discussão sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, quando do seu lançamento em dezembro de 2009, foi tumultuada por críticas e pressões de forças conservadoras, pois os programas anteriores, de 1996 e 2002, não trataram dessas questões.

O PNDH 3 (BRASIL, 2010, p. 173) traz na sua “Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado”, como primeiro objetivo:

Promover a apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT da Constituição Federal, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional.

A Diretriz 24 que trata da “Preservação da memória histórica e a construção pública da verdade”, apresenta como objetivo estratégico nº 1 “Incentivar iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários” e entre as suas ações programáticas (BRASIL, 2010, p. 175-176):

- a) Disponibilizar linhas de financiamento para a criação de centros de memória sobre a repressão política, em todos os estados, com projetos de valorização da história cultural e de socialização do conhecimento por diversos meios de difusão;
- b) Criar comissão específica, em conjunto com departamentos de História e centros de pesquisa, para reconstituir a repressão ilegal relacionada ao Estado Novo (1937-1945) [...];
- c) Identificar e sinalizar locais públicos que serviram à repressão ditatorial, bem como locais onde foram ocultados corpos e restos mortais de perseguidos políticos;

- d) Criar e manter museus, memoriais e centros de documentação sobre a resistência à ditadura.

Parafraseando Paul Ricoeur, estamos agora na situação de “um querer-saber”, com uma política pública para promover o desocultamento dos acontecimentos do período da Ditadura Militar, buscando-se superar o esquecimento e o silenciamento sobre as graves violações aos direitos humanos. Um dos fortes instrumentos dessa política foi a criação da Comissão Nacional da Verdade, prevista no PNDH 3, mencionada anteriormente, e suas congêneres estaduais⁴.

Mortos e desaparecidos políticos no Arquivo DOPS-PB

Os familiares de mortos e desaparecidos políticos durante o período da ditadura militar lutam, há vários anos, para conseguir acesso às informações oficiais, que possibilitem a localização dos restos mortais, ou mesmo a comprovação necessária para o processo de reparação financeira.

A Lei 9.140, de 4 de dezembro de 1995, reconheceu 135 pessoas mortas por questões políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, relacionadas em anexo da lei, e criou a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, com as seguintes atribuições (Redação dada pela Lei nº 10.875, de 2004):

I - proceder ao reconhecimento de pessoas:

- a) desaparecidas, não relacionadas no Anexo I desta Lei;

⁴ Dentre os poucos estados que já criaram as suas comissões está a Paraíba, cujo Governador Ricardo Vieira Coutinho, criou a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba, pelo Decreto Nº 33.426, de 31 de outubro de 2012, e sua instalação ocorreu em 11 de março de 2013.

b) que, por terem participado, ou por terem sido acusadas de participação, em atividades políticas, tenham falecido por causas não-naturais, em dependências policiais ou assemelhadas; (Redação dada pela Lei nº 10.875, de 2004)

c) que tenham falecido em virtude de repressão policial sofrida em manifestações públicas ou em conflitos armados com agentes do poder público; (Incluída pela Lei nº 10.875, de 2004)

d) que tenham falecido em decorrência de suicídio praticado na iminência de serem presas ou em decorrência de sequelas psicológicas resultantes de atos de tortura praticados por agentes do poder público; (Incluída pela Lei nº 10.875, de 2004)

II - envidar esforços para a localização dos corpos de pessoas desaparecidas no caso de existência de indícios quanto ao local em que possam estar depositados;

III - emitir parecer sobre os requerimentos relativos a indenização que venham a ser formulados pelas pessoas mencionadas no art. 10 desta Lei. (BRASIL, 1995).

No anexo da lei consta o nome de três paraibanos desaparecidos políticos: João Alfredo Dias (1932-1964), Pedro Inácio de Araújo (1909-1964), e Ezequias Bezerra da Rocha (1944-1972). E após 11 anos de trabalho, esta comissão apresentou um relatório bem fundamentado em pesquisas, publicado em 2007, no qual constam mais três paraibanos desaparecidos: José Maria Ferreira de Araújo (1941-1970)⁵; Francisco das Chagas Pereira (1944-1971); e Umberto de Albuquerque Câmara Neto (1947-1973), além de três mortos: Dilermano Mello do Nascimento (1920-1964), Severino Elias de Mello (1913-1965), e Marcos Antônio da Silva Lima (1941-1970). (BRASIL, 2007).

⁵ Nascido em Fortaleza-CE, mas de família paraibana, radicada em Santa Luzia-PB.

Além desses casos, a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória da Paraíba está investigando os de Luís Alberto Andrade de Sá e Benevides (1942-1972), que morreu em acidente de carro no interior de Pernambuco em condições bastante suspeitas; e João Roberto Borges de Souza, líder estudantil que morreu por “afogamento”, em Catolé do Rocha, sertão da Paraíba.

Algumas dessas pessoas foram fichadas na DOPS-PB, conforme resumo das fichas abaixo (FERREIRA, 2014):

NÚMERO DE PRONTUÁRIO: 948-972

DATA DE ABERTURA: s/d

NOME: Pedro Inácio de Araújo

OBSERVAÇÕES: Secretário da Liga Camponesa de Sapé, acusado de promover invasões de terras. Encontrava-se preso.

NÚMERO DO PRONTUÁRIO: 1305

DATA DE ABERTURA: s/d

NOME: Ezequias Bezerra Rocha

OBSERVAÇÕES: Preso por ser militante do PCBR, em sua casa foi encontrado materiais subversivos. Foi resgatado pelos amigos de subversão numa Volkswagen branca, na ocasião houve intenso tiroteio entre ambas as partes. Solicitação de captura.

NÚMERO DO PRONTUÁRIO: 1125

DATA DE ABERTURA: 16/08/1971

NOME: Francisco das Chagas Pereira Filho

OBSERVAÇÕES: Consta apenas “V. Pront.”

NÚMERO DE PRONTUÁRIO: 1102

DATA DE ABERTURA: 1968

NOME: Umberto de Albuquerque Câmara Neto

OBSERVAÇÕES: Estudante.

NÚMERO DE PRONTUÁRIO: 57

DATA DE ABERTURA: s/d

NOME: João Roberto de Souza

OBSERVAÇÕES: Estudante.

Por estes exemplos, percebe-se que este acervo apresenta informações relevantes e, ao mesmo tempo, limitações significativas, tais como a ausência da data, ou com vários campos da ficha sem preenchimento. Vale ressaltar que várias fichas remetem para um prontuário, contudo estes prontuários não existem nesse conjunto documental. Na ficha de registro da pessoa investigada constam os campos: Nome, Filiação, Nacionalidade, Data de nascimento, Residência, Estado civil, Profissão, Instrução, Caracteres e Histórico, que nem sempre estão preenchidos. Em algumas aparecem a indicação “ver prontuário número tal”. Todavia, estes prontuários não foram encontrados neste conjunto documental: localização ignorada!

Considerações finais

A valorização da memória e dos acervos sobre o período da Ditadura Militar está, quase sempre, relacionada com a “verdade”, cujo conceito dá margem a inúmeros questionamentos teóricos. Mas alguns argumentos para este caso estão fundamentados no esclarecimento necessário sobre os acontecimentos daquela época,

cujos documentos e informações foram subtraídos por longo tempo. Como funcionava a repressão, quem apoiou? Estas e muitas outras questões ainda estão sem respostas claras.

Nessa perspectiva, a documentação dos órgãos de segurança assume grande relevância no sentido de contribuir para uma reescritura da história brasileira, a implementação de uma justiça de transição, e dentre os inúmeros desdobramentos e efeitos que se esperam, está o desenvolvimento de uma cultura do “nunca mais” ao retorno a Estados autoritários.

Sem dúvida, nesse processo de conhecimento sobre a repressão e a resistência outras fontes são importantes e estão sendo trabalhadas, a exemplo dos depoimentos dos contemporâneos da Ditadura, dos perseguidos e dos perseguidores, da imprensa alternativa, ou mesmo de acervos que se formaram fora do país⁶.

Para além do interesse histórico, os documentos comprovam e asseguram direitos, especialmente quando estamos nos referindo aos documentos oficiais do período da Ditadura Militar no Brasil, cujo acesso ainda ocorre de forma bastante limitada, devido a mais diversas causas, desde o descaso com a preservação, deixando-os em depósitos com todas as condições para a destruição “natural” dos documentos, ou a destruição deliberada e imediata com a queima de documentos; passando pela apropriação indevida de documentos públicos que são levados para as residências daqueles que ocuparam cargos de chefia no serviço público; e pelas próprias condições de desorganização dos documentos que inviabilizam o acesso.

⁶ A Fundação Lelio e Lisli Basso – ISSOCO, com sede em Roma, Itália, possui um acervo interessante sobre as ditaduras do Cone Sul, a partir das sessões do Tribunal Russel II, realizado na década de 1970.

Bibliografia

ABRÃO, Paulo e GENRO, Tarso. **Os Direitos da Transição e a Democracia no Brasil**. Estudos sobre Justiça de Transição e Teoria da Democracia. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. **Lei N° 9.140, de 04 de dezembro de 1995**. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140.htm

_____. **Lei N° 10.559, de 13 de novembro de 2002**. Regulamenta o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110559.htm

_____. **Medida Provisória n.º 2.151, de 28 de agosto de 2001**. Regulamenta o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2001/2151-3.htm

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. - rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. **Lei N° 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em 29 mar.2013.

_____. **Lei Nº 12.528, de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. **Catálogo do Arquivo DOPS.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. (CD-ROM).

FICO, Carlos. A Ditadura Documentada Acervos desclassificados do regime militar brasileiro. In: **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 2, p. 67-78, jul/dez 2008. Disponível em: <http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/issue/view/9>>. Acesso em 17 fev.2013

_____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 47, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003>>. Acesso em 17 fev.2013.

PARAÍBA. **Decreto Nº 15.237, de 27 de abril de 1993.** Transfere para o controle direto do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão o acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social e dá outras providencias.

_____. **Decreto Nº 31.816, de 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre o acesso aos documentos produzidos e acumulados por órgãos de inteligência e informação, especificamente aqueles relacionados ao período do regime militar no Brasil, no âmbito do Estado da Paraíba e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/24583953/doepb-30-11-2010-pg-1>>. Acesso em 3 abr.2011.

_____. **Decreto Nº 33.426, de 31 de outubro de 2012.** Cria a Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. Disponível em: <http://www.cev.pb.gov.br/index.php/inicio/cevpb>>. Acesso em: 3 jun. 2013

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

OS ARQUIVOS MILITARES E A PESQUISA HISTÓRICA: *uma experiência de pesquisa*

Luciano Mendonça de Lima
Roberta Gerciane Viana de Araújo *

Introdução

Este texto se constitui em uma reflexão em torno de uma atividade de extensão por nós coordenada há alguns anos atrás e que acabou por contribuir para alargar o nosso horizonte de pesquisa, docência e extensão. Até 2010 éramos, fundamentalmente, pesquisador de um tema só, qual seja, a história da escravidão e da experiência negra no Brasil oitocentista, com destaque para o estudo da problemática em âmbito local. A partir de então, a temática da ditadura militar (talvez por ser outro tema limite, em termos de processo histórico brasileiro?) passou a ocupar o nosso tempo tanto quanto a escravidão e as questões raciais. Na raiz dessa mudança, a experiência vivenciada durante o desenvolvimento do projeto de extensão “Organização do Arquivo Geral do II Batalhão de Polícia Militar da Paraíba”, coordenado por nós entre os anos de 2010/2012 e resultando de uma parceria institucional entre esta última e a Universidade Federal de Campina Grande. Esse se tornou um desafio bastante interessante, na

* Luciano Mendonça de Lima é professor da UAHis/CH/UFCG e coordenou o Projeto Probex “Organização do Arquivo Geral do IIBPM-PB. Roberta Gerciane Viana de Araújo e graduanda em história da UAHist/CH/UFCG e foi bolsista Probex desse mesmo projeto.

medida em que fomos em busca de um trabalho de recuperação, conservação e preservação de uma documentação valiosa, no que diz respeito às possibilidades de novas pesquisas históricas, assim como a oportunidade de problematizar a memória de uma instituição bastante controversa, ciosa de seu espírito de corpo, baseado em valores rígidos como disciplina, hierarquia e o monopólio da força, mas que também tem uma história, pois está inserida no movimento vivo da dinâmica social. Nesse sentido, foi de fundamental importância conhecer a dinâmica dos documentos provenientes de arquivos da repressão, como é o caso das instituições militares, mas também compreender que grande parte dessa documentação trata do próprio cotidiano administrativo das instituições públicas, regido por normas, execução de tarefas, entre outros elementos. Com essas palavras iniciais, apresentamos em seguida a estrutura que norteia o presente texto, a saber: uma reflexão sobre a política de arquivos, as origens do projeto, suas etapas e resultados e uma conclusão.

Os arquivos: concepção e história

As políticas públicas em torno da criação e da preservação de arquivos históricos surgiram no Ocidente no século XVIII e se intensificaram no século seguinte, inclusive por outras partes do mundo, no contexto de formação dos Estados nacionais (SAMARA e TUPY, 2007). Assim, era de fundamental importância para a constituição das nacionalidades (francesa, inglesa, alemã, italiana etc) a busca de um passado comum capaz de diferenciar a identidade e cultura de cada povo e nação, cabendo a cada Estado selecionar e organizar os materiais documentais para a elaboração de uma história pátria, com seus personagens, eventos e marcos fundadores. Nesse sentido, a função dos arquivos nacionais, então criados e disseminados por boa parte do

continente europeu, era servir de suporte para a guarda e preservação das fontes documentais e seus usos. Por outro lado, esta caracterização política e cultural dos arquivos estava intrinsecamente ligada à noção de história predominante daqueles tempos. Segundo o paradigma então hegemônico em torno da consciência histórica, a história era um processo conduzido por determinados agentes, expresso na figura de estadistas, generais, intelectuais, líderes religiosos etc, os chamados “grandes homens”. É por isso mesmo que a ideia de fonte histórica (algo que valesse apenas ser recolhido e guardado em um arquivo) era a de documentos escritos que testemunhassem os ditos e feitos destes personagens, cujos exemplos deveriam servir de modelo para as gerações do presente (BLOCH, 2001). Ora, esta visão acabava excluindo as grandes massas anônimas da história e, no fundo, representava o desejo das novas elites dirigentes no sentido de legitimar sua visão de mundo no contexto de uma Europa mergulhada em conflitos e contradições dos mais variados tipos, inclusive os embates em torno da construção da memória histórica de cada nação ou país (THOMPSON, 1981; RICOEUR, 2007).

Por sermos herdeiros em grande medida dos valores ocidentais, especialmente aqueles provenientes da França, este modelo foi incorporado e adaptado entre nós no século XIX, coincidindo também com o processo de formação do Estado-nação em pleno contexto do Império escravista. Não por acaso foi na década de 1830 (em pleno período das tensões políticas e sociais características da Regência-1831/1840) que um grupo de intelectuais e burocratas ligados às elites escravistas imperiais criaram o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Arquivo Nacional, duas instituições basilares para a construção dos pressupostos políticos e culturais em que se assentavam as bases de uma história pátria, que desde então se tornou dominante. Convém lembrar que este modelo nacional acabou condicionando a constituição dos acervos documentais e das histórias em âmbito

regional e local, seja estes públicos ou privados, todos de caráter nitidamente elitistas (VELLASCO, 2004).

Embora datadas, estas noções de arquivo, história, memória e documento marcaram e ainda marcam o imaginário coletivo pelos quatro cantos do mundo. Contudo, nas últimas décadas o cenário começou a se alterar. No Brasil, este quadro se intensificou com o período que coincide com as lutas sociais que resultaram no final do Regime Militar e o início do processo de “redemocratização”, com a formação de uma consciência mais clara de direitos e o protagonismo da sociedade civil, especialmente dos trabalhadores do campo e da cidade, expresso nos diversos direitos assegurados pela população na constituição de 1988. Dentre estes, o direito aos bens culturais materiais e imateriais. Daí a importância, dentre outras estratégias, da construção de uma política democrática de organização e gestão de arquivos, um importante suporte para o direito à memória e à história dos diferentes setores da sociedade para além, portanto, de suas classes dominantes do passado e do presente.

Contudo, no que diz respeito à realidade concreta dos arquivos no Brasil, o quadro mudou pouco. Com exceção de alguns poucos casos, predomina ainda uma visão monumentalista da memória, a cultura preservacionista tem dificuldade de se implantar, a falta de investimento financeiro no setor é crônica, falta de pessoal qualificado, o que redundava na lógica da desorganização e do caos, que impera no dia a dia destas instituições.

O Projeto do IIBPM-PB e sua gênese

Nesse sentido, o exemplo do arquivo do IIBPM-PB é paradigmático. Criado na cidade de Patos em 1925 e posteriormente transferido para Campina Grande, o II Batalhão de

Polícia Militar do Estado da Paraíba, dispõe de um importante acervo documental produzido ao longo de décadas. Contém material produzido para atender necessidades internas, conta com boletins internos, fichas profissionais, inquéritos administrativos, literatura militar e fotografias, entre outros documentos que fazem parte da dinâmica da corporação na sua relação com a sociedade. Com o passar do tempo, estes materiais adquiriram valor histórico e podem ser utilizados como ricas fontes de pesquisa, como forma de recuperação da memória da própria instituição, bem como a análise de diversos aspectos da sociedade paraibana neste período. Este volumoso acervo se encontra precariamente depositado no interior de duas salas localizadas na sede da instituição, no bairro do Quarenta, na cidade de Campina Grande, sem a menor condição de um arquivo digno deste nome.

O nosso teve início oficialmente em maio de 2011, contando com uma equipe sob a nossa coordenação, constituída de dois colaboradores do II Batalhão de Polícia Militar e cinco extensionistas do Curso de História, sendo um bolsista e os demais voluntários. Diante da demanda de material existente no acervo, o projeto foi renovado no ano de 2012, no período de maio a dezembro, contando com um professor coordenador, um colaborador do II Batalhão de Polícia Militar e 7 extensionistas, sendo 1 bolsista e 6 voluntários.

Objetivos propostos e alcançados

A proposta elaborada pelo professor coordenador e idealizador do projeto visava o levantamento das condições do acervo documental do II Batalhão de Polícia Militar da Paraíba, para posterior trabalho de higienização, catalogação e organização do material encontrado. Estes processos, baseados nos métodos utilizados pelos arquivistas, visam à interrupção da deterioração dos documentos em questão, embora não seja possível (nas

condições disponibilizadas à equipe) uma recuperação total do que já se havia considerado perdido; tais práticas seriam uma forma de amenizar a conservação inadequada e preservar o maior número de documentos quanto fosse possível.

Além de visar à preservação da memória, através da conservação do material citado, o projeto objetivava a melhor formação do profissional de História, colocando os alunos extensionistas em contato direto com a principal fonte do historiador: o documento. Consciente das deficiências apresentadas pela instituição acadêmica neste sentido, tal objetivo é mais do que justificável.

De forma igualmente importante, o projeto busca incentivar a formação de uma “cultura arquivística”, informando a importância da preservação, em boas condições desses materiais, para que não só os profissionais de História e Arquivologia tenham este entendimento, mas também o poder público e os demais setores da sociedade.

Metodologia adotada

Os procedimentos adotados foram desenvolvidos pelos alunos extensionistas sob a constante supervisão do coordenador. Para isso, a equipe foi previamente familiarizada com noções básicas de arquivística e preservação de documentos, sendo que durante o período de desenvolvimento do projeto reuniões ocorreram periodicamente para avaliação e discussão teórica a respeito da prática de conservação documental. Também foram treinados a digitalizar, de forma que não danificasse o papel e tornassem esta tarefa mais rápida e eficaz. Foram priorizados os boletins internos (em sua maioria encadernados), que se encontravam nas condições mais preocupantes.

Para alcançar os objetivos propostos o trabalho foi dividido em etapas, sendo elas: higienização dos documentos, catalogação com elaboração de fichas documentais padronizadas, organização e digitalização de parte da documentação. A orientação foi seguida de acordo com os avanços e as necessidades no decorrer do projeto. De forma mais detalhada, são citadas abaixo:

Higienização: aconteceu no mês inicial, tendo sido completada por volta de junho. Consistia na limpeza do material, feita com pincel, para retirar resíduos de insetos, poeira, entre outros, tomando-se cuidado para não danificar o papel, que se torna frágil e quebradiço com o passar do tempo. A equipe utilizava máscaras e luvas adequadas para sua proteção, bem como para evitar o contato direto com o papel. Devido às condições da sala onde funciona o arquivo, que não é devidamente climatizada, o aparecimento de insetos e o contato com a poeira não podem ser evitados. A higienização foi prejudicada, embora ao menos tenha servido para um contato inicial da equipe com os livros de boletins, familiarizando-os com as condições apresentadas por cada um.

Catalogação: desenvolvida praticamente de forma simultânea à higienização, tendo começado após a assepsia dos primeiros livros de boletins. Foram elaboradas fichas documentais individuais para cada livro de boletins, padronizadas, no formato de documento de Microsoft Office Word. Em cada uma delas consta a data e o local de abertura e de encerramento de cada livro, o tipo de documento (boletim interno, aditamento ao boletim, boletim do Comando Geral, etc.), páginas iniciais e finais e observações, bem como data de catalogação e nome do responsável pelo preenchimento dos dados apresentados, sendo este trabalho executado por todos os membros da equipe.

Organização: perdurou durante todo o decorrer do projeto, tendo em vista que o acervo dispõe de documentação do chamado “arquivo permanente” no mesmo espaço do “arquivo corrente”,

sendo, portanto, de utilização e constante verificação da própria corporação. De acordo com as condições oferecidas no local, os livros foram dispostos em ordem cronológica e também os boletins avulsos, que foram separados para posterior encadernação, visando sua padronização com os demais.

Digitalização: foi a parte mais extensa, tendo durado aproximadamente um ano, processo esse que durou até o fim do projeto. A digitalização consistia em selecionar alguns dos documentos, baseando-se nas condições apresentadas pelos mesmos, para serem fotografados e depois armazenados em suporte de DVD, para amenizar a perda das informações contidas, decorrente da ação do tempo e das más condições de preservação. O acervo do II BPM-PB conta com boletins em formato de livro do período correspondente aos anos de 1931 a 1994, com um total de 357 livros. Foi determinado que todos deveriam ser digitalizados, página por página, o que, ao fim e ao cabo, foi concluído a tempo. A digitalização foi considerada a principal tarefa a ser desenvolvida pelo projeto, na tentativa de amenizar os danos causados aos documentos que já estavam sendo perdidos pela ação temporal, ao mesmo tempo, visava facilitar o trabalho de futuros pesquisadores.

Considerações finais

Considerando as dificuldades apresentadas no decorrer do projeto, os resultados alcançados até então foram, de modo geral, positivos. Apesar dos objetivos propostos não terem sido totalmente cumpridos, podemos considerar o trabalho bem sucedido, pois conseguiu contemplar algumas metas no tempo pré-estabelecido, mesmo que o trabalho de digitalização, já citado como o mais extenso e demorado, não tenha sido completado.

Desta forma, os demais objetivos que buscavam não só a preservação do suporte documental, mas sim uma implantação de uma consciência sobre a questão, modificando a visão e o

tratamento das pessoas em relação a estes materiais, também foram alcançados. Talvez não de maneira ideal, mas ao menos um número razoável de pessoas esteve em contato direto ou indireto com a situação do arquivo, e até os próprios policiais militares, que já estavam acostumados a encarar o local como o “arquivo morto”, “depósito” ou até mesmo “lixão”, puderam compreender que ainda há quem ache o valor daquele montante de papéis esquecidos, e aos que não admiraram o trabalho desde então, ao menos puderam entender e compreender.

Este trabalho que, como já citado, não alcançou a totalidade de suas metas, necessita de uma continuidade. Ainda há muito para ser feito no Arquivo Geral do II BPM-PB, levando em consideração que das duas salas onde estão depositados os documentos apenas uma foi contemplada, devido também ao pequeno número de membros da equipe e apoio material insuficiente para atender a todas as necessidades do projeto.

Por fim, no que diz respeito às possibilidades de pesquisa, a documentação recuperada pelo trabalho desenvolvido pela equipe do projeto em tela pode servir de suporte para a escrita de diversos trabalhos de conteúdo histórico, tais como a memória da instituição militar; sua ideologia; sua dinâmica, enquanto órgão de controle social e repressão; seus conflitos internos; a sua relação com o Estado, de que é parte constitutiva, e a sociedade, com especial destaque para os períodos de exceção. No momento em que, por exemplo, a sociedade brasileira acompanha com expectativa o retorno à ordem do dia da temática da ditadura (explicável, dentre outros fatores, pela permanência do legado de práticas autoritárias daquele período sombrio, a efeméride dos 50 anos do golpe de 1964 e o trabalho das comissões da verdade) essa documentação inédita pode servir como ponto de partida para importantes descobertas acerca da história do regime militar em âmbito local, um desafio colocado para as velhas e novas gerações de pesquisadores.

Bibliografia

BECK, Ingrid. **Manual de conservação de documentos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1985, pp. 01-35.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

BRETAS, Marcos Luiz. **Ordem na cidade: o exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro (1917-1930)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Banalização do Patrimônio Cultural Material e Conseqüências Perversas para a vida na Cidade. In: **Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar**. Clerton Martins, organizador. São Paulo: Roca, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira (Org). **A sistematização de arquivos públicos**. Campinas: EDUNICAMP, 1991.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

HOLLOWAY, Thomas. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LIMA, João Batista. **A Briosia: História da Polícia Militar da Paraíba**. João Pessoa: PMPB, 2000.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi & LUCA, Tania Regina de (Orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, Luciano Francisco de Lima. Conceito de Patrimônio Cultural no Brasil do Conde de Galvéias à Constituição Federal de 1988. In: **Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar**. Clerton Martins, organizador. São Paulo: Roca, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: EDUNICAMP, 2007.

ROSEMBERG, André. **De chumbo e festim: uma história da polícia paulista no final do Império**. São Paulo: EDUSP, 2010.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Ismênia S. Silveira T. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Wellington Barbosa da. Entre a liturgia e o salário: a formação dos aparatos policiais no Recife do século XIX (1830-1850). Doutorado em História. Recife: UFPE, 2003.

SILVA, Zélia Lopes (Org). **Arquivos, Patrimônio e Memória: Trajetórias e Perspectivas**. São Paulo: EDUNESP, 1999.

THOMPSON, E P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

VELLASCO, Ivan de Andrade. **As seduções da ordem: violência, criminalidade e administração da justiça, Minas Gerais, século XIX**. Bauru: EDUSC, 2004.

MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO:

Velhas e novas trilhas da ação e reação

Mariana Moreira Neto*

Algumas conceituações e ponderações se apresentam como necessárias quando nos propomos discutir a questão dos movimentos sociais, sobretudo quando se tenta contextualizar esses movimentos nas fronteiras do campo, do rural, tradicionalmente apontado como lento, desprovido de vida e, portanto, de movimento. O campo e seus atores e sujeitos somente ganham projeção quando, de forma isolada e personificada, expressam manifestações de messianismo, de radicalidade, de transgressão e, principalmente, de atraso e conservadorismo.

Faz-se necessário, em primeira mão, compreender o movimento social como uma ação coletiva na perspectiva de caminhar para um processo de mudança. Esse processo pode abranger mudanças no campo individual e coletivo, conjuntural e estrutural, dependendo necessariamente de sua força e organização. E, na contemporaneidade, os movimentos sociais, sejam urbanos e/ou rurais, carecem ser compreendidos além das restritas fronteiras de classe, reclamando outras abordagens e conceituações, sendo importante não perder o foco de um campo

* Doutora em Sociologia, professora do Centro de Formação de Professores da UFCG, Campus de Cajazeiras. Tem pesquisa nas áreas de relações de gênero, violência, movimentos sociais e convivência com o semiárido.

amplo de questões que estão motivando e impulsionando os sujeitos sociais em suas articulações e tramas sociais. Questões que devem superar “os condicionamentos colonizados dos sujeitos” e se debruçar sobre uma amplitude que envolva desde as injustiças “vinculadas aos processos históricos e ainda cotidianamente rotineiros de discriminação étnica, racial, religiosa, sexual e de outras minorias sociais” (SCHERER-WARREN, 2011, p. 32).

A própria palavra movimento já possui uma denotação transformativa. “Estar em/no movimento é não estar parado”. Parece óbvio e redundante, mas na perspectiva das relações sociais, estar parado muitas vezes pode significar estar paralisado com a situação envolvente e dominante. Mas também por outro lado, estar parado pode ser uma estratégia de luta; como então entender as paralisações e greves, senão uma ação de um movimento?

As formulações expostas possibilitam o entendimento de que os movimentos sociais nascem principalmente pela percepção da necessidade de mudança. Essa pode ser ou não conquistada, dependendo das correlações de forças estabelecidas e das formas de organização do grupo envolvido. De acordo com Touraine (1981): “reconhece-se um movimento social porque ele fala ao mesmo tempo em nome do passado e em nome do futuro, e nunca somente no interior das categorias de organização social presente.” (p. 300). Ou seja, os movimentos sociais se articulam e se compõem a partir da confluência e da afinidade de interesses, em um cenário que lhe dá contextualidade, em assemelhadas condições de trabalho e de vida de seus atores, em contraponto com outros interesses e cenários, de outros agentes sociais. Nesse percurso, as ações se processam e se instituem no campo das resistências e das contradições e se configuram como movimentos sociais.

Os movimentos sociais rurais, na contemporaneidade, trazem a marca da diversidade e da especificidade, com o

abandono de paradigmas clássicos que pretendiam agregar os sujeitos em torno da classe social, do partido político, do sindicato.

Os novos movimentos sociais, a princípio, não incorporam utopias grandiosas de emancipação social que exijam clareza político-ideológica. Pelo contrário, eles expressam, em sua diversidade e amplitude de expectativas políticas, uma variedade de consciência social crítica capaz de dizer “não” e mover-se contra o status quo. Possuem, em sua contingência irremediável de movimento social, um profundo lastro moral do impulso crítico como indignados. (ALVES, apud GOHN, 2013, p. 25-26)

A diversidade de motivações, de atores, de cenários e de intencionalidades e modalidades que configuram os movimentos sociais, em suas territorialidades e espacialidades – urbanas e rurais – têm ainda, na contemporaneidade, o elemento do inédito, do plural, do disperso que transversaliza as ações e agregam e dispersam seus atores no balanço de ações e tensões que marca o cotidiano destes movimentos. Não mais se luta, apenas, por justiça, pela tomada do poder ou pelo controle da estrutura jurídica e política que configura o Estado, mas por formas distintas e específicas de subjetividades e de vivências e convivências, sobretudo quando se considera que as

[...] noções de natureza humana, de justiça, de realização da essência humana sejam noções e conceitos formados na esfera de nossa civilização, de nosso tipo de saber, de nossa forma de filosofia, e que não podemos, por mais lamentável que seja, impor essas noções para descrever ou justificar um combate que deveria – que, em princípio, deve – subverter os próprios fundamentos de nossa sociedade (FOUCAULT, APUD. LAGASNERIE, 2013, p. 135).

Os movimentos sociais, urbanos e rurais, trazem ainda em sua constituição uma série de questionamentos e interrogações sobre aspectos como natureza, composição, objetivos, sobretudo quando se considera a realidade de um mundo globalizado e, ao mesmo tempo, fragmentado em uma multiplicidade de identidades, de práticas políticas, econômicas e culturais. Práticas que convivem com a manutenção de velhas estruturas que preservam e mantêm a exploração e a submissão de setores significativos da população, mas, ao mesmo tempo, escancaram outras formas e outras trincheiras de luta e de enfrentamento, de resistência e de sujeição.

Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, contínua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Uma luta contra a sujeição que se institui e se insinua, cotidianamente, em múltiplos campos e em diversas abordagens que definem e reforçam saberes que se legitimam como dominantes e totalizantes, entravando todas as possibilidades de dessujeitamento de “saberes históricos” que, libertos das redomas da totalidade, da formalidade e da cientificidade, engendrem formas de oposição e de luta (FOUCAULT, 2010, p. 11). Portanto, os movimentos sociais rurais, na contemporaneidade, trazem novas demandas, se organizam e se articulam a partir de outras dimensões e territorialidades físicas e culturais e reclamam também outras carências e necessidades, que extravasam as fronteiras do imediato e do material.

Nesse sentido, é importante considerar que a lógica do desenvolvimento capitalista moderno está sustentada no entendimento de que tal desenvolvimento se faz de forma desigual e contraditória. Ou seja, o desenvolvimento do capitalismo, e a sua

consequente expansão no campo, ocorrem de forma heterogênea, complexa e, portanto, plural, sobretudo quando se constata que o desenvolvimento e a modernização do campo se dão em bases conservadoras, preservando uma estrutura fundiária excludente e violenta e trazendo para o palco novas realidades que escancaram novas tensões e novas modalidades de enfrentamento e de resistência

Assim, o desenvolvimento do campo em sua face conservadora vai produzir uma diversidade de situações e colocar em cena uma multiplicidade de sujeitos que se perfilam em torno de movimentos. Nestes cenários, atua uma gama de atores que ostenta, como elemento de identidade, a luta pela terra, e convergem para variados campos de atuação, como os atingidos por barragens, os que lutam contra a propagação das sementes transgênicas, os que defendem biomas ameaçados pela expansão da atividade econômica, os que se batem pela valorização da vida em espaços específicos, a exemplo da proposta da convivência com o semiárido.

Essa diversidade de situações é recente e se configura com a chamada modernização da agricultura, que vai ser iniciada a partir da década de 1960, sobretudo após o golpe militar de 1964, e incrementada nas décadas seguintes. Uma modernização que não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transforma capitalistas industriais e urbanos, em especial do Centro-Sul do país, em proprietários de terra, em latifundiários. No entanto, esses novos latifundiários passam a contar com subsídios financeiros, tecnológicos e científicos capazes de convertê-los em modernos empresários, impulsionando o agronegócio e ressignificando novas formas de exclusão social, de ocupação de espaços, de degradação ambiental, de miséria humana e de tensão.

Neste cenário, nas últimas décadas se delineiam várias formações dos movimentos sociais do campo. Transversalizando

esses movimentos apreende-se duas concepções dominantes e complementares no processo de organização e de motivação dos sujeitos sociais. Uma é sinonimizada pela luta para entrar na terra, subvertendo até mesmo um arcabouço jurídico e legal que assegura o direito de propriedade, penalizando e criminalizando quem ousa desafiá-lo. Assim, a luta que caracteriza os novos movimentos sociais no campo traz ainda o elemento das subjetividades, considerando que, como afirma FOUCAULT, o direito deve ser examinado e, conseqüentemente, enfrentado, não apenas sob o “aspecto de uma legitimidade a ser fixada, mas sob o aspecto dos procedimentos de sujeição que ele põe em prática” (2010, p. 24). Outra concepção se caracteriza pela luta para permanecer na terra, para preservar os ambientes naturais e culturais, para permitir a conservação de formas de vida e de organização social e para se inserir nas políticas sociais do Estado, ainda majoritariamente penderes para o agronegócio, assentado na monocultura de exportação. Essas modalidades de luta têm uma sociabilidade característica da vivência rural, mas não estão desconsiderando as novas modalidades de interação social, sobretudo no campo da informatização das comunicações.

No meio rural, na contemporaneidade, encontramos, ainda, inovações sociais e políticas significativas, destacando-se as lutas pela sustentabilidade econômica, os enfrentamentos de natureza estrutural em relação aos projetos governamentais (como é o caso da transposição do Rio São Francisco), os modelos de gestão participativa mais radicais (como os processos de reassentamento rural nos casos de construção de barragens), os projetos de combate à pobreza (como a construção de cisternas na região do semi-árido). Todas essas formas de organização e mobilização, que trazem a marca da atualidade, são reinvenções de práticas e estratégias de resistência que, ao longo da história, as populações subjogadas, exploradas, vilipendiadas foram produzindo na

perspectiva da resistência. Uma resistência que, também historicamente, teve como parceira a violência.

Em suma, a análise de nossa história nos permite afirmar que os conflitos sociais no campo brasileiro e sua marca ímpar, a violência, não são uma exclusividade da contemporaneidade. Muitos foram os movimentos que, em suas especificidades, historicamente, foram marcando o campo brasileiro em suas variadas incursões de resistência ao assujeitamento a uma ordem dominante, legítima, formal. Destacam-se, entre outros, Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, Eldorado dos Carajás, os povos da floresta e Chico Mendes e Irmã Dorothy.

O cenário das lutas e resistências no campo, portanto, tiveram a violência como principal característica. Essa violência e as formas truculentas com que são, historicamente, tratados os movimentos sociais no campo também produzem a criação de formas de luta e resistência que nascem em múltiplas dimensões. Em resumo, a violência que gera a morte, gera também as formas de luta contra a morte. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é produto dessa contradição. Acampamentos e assentamentos são novas formas de luta de quem já lutou ou de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto.

O MST, como o movimento social rural mais organizado que nasce nas últimas duas décadas do século XX, representa, no conjunto da história recente deste país, um importante evento característico dessa diversidade e da complexidade que, assentada na contradição, se expõe como espaço de disputas e de confronto contra a totalização da vida na perspectiva da globalidade de ações e reações. Essa luta camponesa revela um lado novo e moderno. Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas diante de um processo de luta para entrar na terra. Terra que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial de grupos

dominantes. Trata-se, pois, de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarização urbana ou rural, mas resolveram construir o futuro baseado na negação do presente.

A atuação dos trabalhadores rurais sem terra não se dá isoladamente, mas, ao longo da caminhada, vai se perfilando com outros parceiros. Destaca-se, nesse conjunto, a luta dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios, a luta pela terra de trabalho realizada pelos posseiros em várias regiões do país, a luta dos peões contra a peonagem¹ ("escravidão branca"), sobretudo, na Amazônia e no Sudeste, a luta dos camponeses contra as desapropriações de terra para a execução das grandes obras do Estado², o movimento dos camponeses contra a subordinação praticada pela indústria no setor avícola, a luta dos seringueiros na Amazônia pelas demarcações das reservas extrativistas, entre outras. Todas essas formas de luta dos trabalhadores do campo, em suas diferentes matizes, vão incorporando as mudanças e transformações que o desenvolvimento social e político imprime. Ao mesmo tempo, também sofrem mudanças e se reciclam as formas de repressão aos movimentos sociais no campo. Os massacres de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás são exemplos de um tipo de violência que passa a tornar-se mais explícita, comum e recorrente no país: quem passa a matar os camponeses em luta pela terra são as forças policiais do Estado. Enquanto a política dos movimentos sociais é a de colocar a nu, desvelar, a terra improdutiva e a grilagem como práticas usuais dos

¹ Nos últimos anos vem crescendo também as denúncias de trabalho escravo em grandes centros urbanos, sobretudo com a exploração de mão de obra de migrantes estrangeiros (africanos e latino-americanos, em sua maioria), e que são explorados pela indústria têxtil e de confecção.

² Destaca-se o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que nasceu exatamente deste processo de luta dos camponeses contra essas desapropriações e, particularmente, contra o valor irrisório para a sua remuneração

latifundiários, a resposta vem através da violência policial e da criminalização de lideranças.

O confronto e as inúmeras modalidades de reação e de agressão que configuram os movimentos sociais rurais, sobretudo a partir da sua divulgação pelos meios de comunicação social, carece de uma atenção para se compreender as ações recentes dos movimentos camponeses. É necessário antes contextualizar os fatos históricos e não apenas olhar as ações isoladamente, o que pode desencadear uma compreensão totalizante e distorcida que se nomina, em geral, de atos de vandalismo e barbárie.

O entendimento das modalidades de luta que, em sua composição íntima, traz a marca da contradição e da radicalidade, provoca confusão aos estrangeiros que, alimentados apenas pelos fatos distorcidos da mídia, desconhece e criminaliza as reais intenções dos sujeitos sociais envolvidos. Embora, aligeiramente, possa transparecer cruel e desproposital, é fundamental que se indague: qual o sentido das depredações de prédios públicos, de ocupações de fazendas?

Essa forma de ação, que os veículos de comunicação, sobretudo aqueles com nítida linha editorial conservadora, anunciam como atos de inexplicável e inconcebível violência, pode ser entendida apenas como eco e reação de uma sociedade excluída e, historicamente, anulada. Uma sociedade que, tradicionalmente, recebe do Estado e seus agentes, apenas descaso e incompreensão.

Descaso e incompreensão manifestadas na demora das ações de desapropriações de áreas improdutivas, contrapostas à agilidade das reintegrações de posse absurdas. Na criminalização dos movimentos sociais e, principalmente, de seus integrantes, classificados e cartografados como marginais, de alta periculosidade e com latente potencial para a barbárie e a violência.

A ampla maioria da sociedade somente ouve, vê e lê apenas o que interessa politicamente ser mostrado massivamente. Considerando o fato de que, nos tempos presentes, vive-se sob a ditadura de um poder devastador, o poder da mídia, trabalhadores que invadem grandes latifúndios ou que ocupam laboratórios de grandes aglomerados multinacionais produtores de sementes transgênicas, são, “naturalmente”, classificados de marginais e assujeitados aos parâmetros de uma lei criada para ordenar uma lógica conservadora. Nesse cenário, a mídia assume um poder que informa, divulga, julga e condena. Um poder que transforma legítimas ações e reivindicações dos trabalhadores em banalidades, ibopes, gerenciamento de marketing e vendas.

O comportamento da mídia tem, segundo Gohn,

[...] retratado os movimentos segundo certos parâmetros político-ideológicos dados pela rede de relações a que está articulada. Os interesses políticos e econômicos formatam as considerações e as análises que configuram a apresentação das informações, denotando um processo onde a notícia é construída como mensagem para formar uma opinião pública sobre o acontecimento, junto ao público consumidor, e não para informar este mesmo público (GOHN, 2000, p. 23).

À revelia da violência, que se mantém como a mais antiga e a mais permanente forma de convivência e de tratamento dos movimentos sociais, e que se refina e se diversifica na atualidade, os movimentos sociais trazem também a marca da novidade, de novas configurações e elaborações que dimensionam tempos e lugares distintos para atores e atuações. Uma das novidades que vem marcar a ação dos movimentos sociais no campo é: quais aspectos os caracteriza e os define como novos, ou que vão além do tradicional embate entre exploradores e explorados. Portanto, emerge como destaque se compreender em que medida e quais

dimensões configuram os movimentos sociais do campo na atualidade e os situa para além da fronteira delimitada pelo paradigma da luta de classes ou da oposição e da contradição entre dominantes e dominados, entre latifundiários e camponeses.

Um dos elementos que vai se sobressair na presente caracterização de novidade e de atualidade dos movimentos sociais do campo refere-se ao tipo de unidade que caracteriza os agentes sociais e as formas assumidas pelo conflito entre eles. Não mais se classificam ou se compõem como agentes sociais marcados por identidades acabadas e consolidadas. Um novo cenário que vai se caracterizar pela diversidade, pela multiplicidade de sujeitos e de posições de sujeitos que, em momentos específicos, se articulam e caminham no mesmo percurso e, em outros momentos, se distanciam ou, até mesmo, se contrapõem em seus projetos e propósitos. Torna-se cada vez mais impossível identificar o grupo, concebido como referente, com um sistema ordenado e coerente de "posições de sujeitos". Uma situação que pode ser exemplificada com a figura do trabalhador ou trabalhadora. Será que há alguma relação estável entre sua posição nas relações de produção e sua posição como consumidor(a), habitante de uma área específica, participante de um sistema político etc.?

É fundamental compreender que a relação entre as diferentes posições de sujeitos na complexa teia dos movimentos sociais rurais na atualidade não pode ser definida como óbvia e permanente. Ela constitui a somatória de construções políticas complexas e que se alinhavam nas relações sociais múltiplas e assentadas na diversidade de aspectos e caracterizações que vão dar subjetividades à pluralidade de posições identitárias. Posições que não decorrem apenas de relações de produção assentadas na dicotomia capital versus trabalho, ou da luta entre classes sociais irreconciliáveis.

Como definir-se uma identidade, como caracterizar um sujeito social uno quando defronta-se com a situação em que, boa parte do ano, se é cortador de cana no sul do país e, no restante dos meses, assume-se a função de mototaxista ou de vendedor de crediário no Norte e no Nordeste do país? É nesta complexidade que podem ser situados, por exemplo, os movimentos que, no Semiárido Brasileiro, vêm se articulando e mobilizando em torno da ideia da convivência e da sustentabilidade da atividade humana neste espaço.

Movimentos que não mais se caracterizam como a tradicional luta “contra a seca”, ou contra a miséria decorrente da apropriação política do fenômeno climático. Mas, movimentos que, no rastro da diversidade de paisagens e circunstâncias históricas, sociais e culturais, trazem como foco a luta contra a educação colonizadora, contra as políticas tradicionais, contra a extinção de práticas e vivências ambientais e culturais que marcam e caracterizam o caleidoscópico universo de situações e de atuações humanas e sociais presentes neste espaço.

O semiárido, enquanto temática e motivação de inúmeros movimentos sociais, não apenas rurais, mas também urbanos, ganha visibilidade e dizibilidade quando começa a se legitimar uma compreensão de que esse lócus não pode ser a tradução do impossível, da não vida, do degrado. Surge e vai ganhando espaço uma argumentação de que

[...] a convivência do homem com a semi-aridez pode ser assegurada. O que está faltando, são medidas de política agrária e agrícola, tecnologias apropriadas, gestão democrática e descentralizada dos recursos hídricos e da coisa pública – para corrigir as distorções estruturais seculares, responsáveis pela perpetuação da miséria e da pobreza no meio rural” (FÓRUM NORDESTE, 1993, p. 05).

Nesse processo, a relação com o desenvolvimento sustentável se apresenta como fundamental e, portanto, indo além do conhecimento e dos saberes locais. A emergência dos enunciados sobre o semiárido, sobretudo na perspectiva da sustentabilidade de uma convivência com as peculiaridades e especificidades da região, busca suplantar o discurso do sertão ausente de vida e possibilidade de vivência. Ele também pressupõe novas formas, estratégias e táticas de lidar com este ambiente, suplantando os territórios rurais que sempre foram traços característicos do sertão e lidando com uma nova dizibilidade, que envolve também as cidades e centros urbanos que se inserem no Semiárido.

Uma região que não se faz na homogeneidade e na uniformidade de uma harmonia entre sertão e sertanejo, entre seca e fome, entre inverno e fartura. Mas que se institui com inúmeras táticas e estratégias que se personificam nas transposições³, nas grandes áreas irrigadas que fortalece o agronegócio, na devastação do cerrado metamorfoseado em campos de soja exportada para o mundo. Uma região que é inventada

[...] a partir de posições, concepções, compreensões, elaborações que, subjetivadas pelas experiências e vivências de cada um, uniformizam e homogenizam no discurso da convivência, o qual se institui disciplinando proceder, inculcando mentalidades, modelando corpos, recomendando

³ Convém esclarecer que a transposição do Rio São Francisco não tem nada a ver com a seca. Tanto que os canais do eixo norte, por onde correrão, segundo o projeto, 71% do volume a ser transposto passará longe dos sertões menos chuvosos e das áreas de mais elevado risco hídrico. E 87% dessas águas serão para atividades econômicas altamente consumidoras de água, como a fruticultura irrigada, a criação de camarão e a siderurgia, voltadas para a exportação e com seríssimos impactos ambientais e sociais. Esses números estão nos Estudos de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente (EIAs-Rima), exigidos na Constituição da República e nas leis ambientais.

maneiras de agir, enfim, criando espaços, delimitando fronteiras, interditando práticas “incompatíveis”, amordaçando desvios e fugas. (MOREIRA NETO, 2013, p. 191).

A invenção do semiárido como um discurso que tem na convivência sua mais forte motivação vem também inventando movimentos sociais que buscam se associar e definir um perfil para o Semiárido. Os sujeitos sociais que devem habitar esse espaço passam a ser configurados dentro de determinados critérios. Em resumo, ser habitante do Semiárido é ter uma cisterna de placa no oitão da casa, uma barragem subterrânea nos leitos de riachos, desenvolver cultivos agroecológicos em seus roçados, participar de visitas de intercâmbio e, sobretudo, ser um multiplicador dessa ideia, para que novas mentalidades sejam formatadas e os dizeres sobre a convivência se legitimem como verdadeiros e modelem uma identidade do que é *ser semiárido*.

Ao mesmo tempo, ser habitante do Semiárido é garantir a manutenção, em longo prazo, dos recursos naturais e da produção agrícola; a redução e eliminação dos impactos negativos da atividade produtiva sobre o meio ambiente; a relação de convivência com as especificidades climáticas regionais; a valorização econômica e política dos agricultores; o atendimento satisfatório das necessidades humanas de alimento e renda e o atendimento às necessidades sociais das famílias e das comunidades residentes no Semiárido.

A proposta da convivência com o semiárido se articula e se configura como movimento social na medida em que se constitui em um empreendimento que vem sendo conduzido pelas entidades e instituições que se anunciam como instituidoras de uma nova ordem. A prática e a atuação dessas entidades e instituições vêm desencadeando um processo de mudanças históricas e culturais nas formas e maneiras de dizer e de fazer um espaço, o Semiárido Brasileiro, e na forma de dizer e fazer uma

condição pertinente a esse espaço, o enfrentamento das estiagens frequentes e periódicas.

Embora tentando construir uma homogeneidade sobre um espaço rugoso e estriado, o discurso da convivência se situa num arcabouço maior de uma conjuntura de transição que vem se insinuando há bastante tempo. Uma transição que, marcada pela contradição e pela complexidade, traz a marca da liquidez, da fluidez, do confuso, para o que Santos chama a atenção dizendo,

[...] vivemos um tempo atônito que, ao debruçar-se sobre si próprio, descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos deixado de ser sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca termos a ser. (SANTOS, 2001, p. 05).

Por fim, é importante destacar que, no contexto atual dos movimentos sociais no campo, começam a surgir novas modalidades de ação que envolvem, por exemplo, os atingidos pelos efeitos do aquecimento global, ou seja, os refugiados do clima que, em proporções ainda não quantificadas, poderão atingir o Semiárido Brasileiro e agravar os problemas que atualmente já afetam milhões de pessoas. Situações que continuarão a exigir de homens e mulheres que, sendo responsáveis pela produção de sua existência, continuem a ser eles também responsáveis, tanto pelas transformações da realidade, quanto pela situação a ser transformada, por mais caótica que essa seja.

Bibliografia

FÓRUM NORDESTE. **Ações Permanentes para o desenvolvimento do Nordeste semi-árido brasileiro**: propostas da sociedade civil. Recife, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora VWF Martins Fontes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Mídia, terceiro setor e MST**: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRZYBOWSKI, C. Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas. In: Stédile (org.) **Reforma Agrária Hoje**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1994, p.285-296.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

MOREIRA NETO, Mariana. **Outro sertão**: fronteiras da convivência com o semiárido. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2013.

MOREIRA, Gilvander Luís; LAUREANO, Delze dos Santos. Novos desafios dos movimentos sociais. In: UNES PEREIRA, Flávio Henrique; FONSECA DIAS, Maria Tereza. **Cidadania e Inclusão social**. Belo Horizonte, Editora Fórum, 2008, pp. 155-168.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SCHERER-WARREN, Ilse. Para uma abordagem pós-colonial e emancipatória dos movimentos sociais. In: **Movimentos Sociais e Participação**: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina. Ilse Scherer-Warren e Lígia Helena Hahn Lüchmann (Orgs). Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 17- 35.

TOURAINÉ, A. Os movimentos sociais. In: FORACHI, M, M (org.) **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

Margarida Maria Dias de Oliveira *

Em um belíssimo filme distribuído em dvd intitulado **Infinito ao meu redor** no ano 2007, a cantora Marisa Monte se propôs a expor “o trabalho por trás da música” como ela mesma afirma e, junto a isso, explicita as ações e sujeitos envolvidos neste trabalho: cantar; compor; negócio da música (indústria); músicos; selo; direitos sobre a obra; shows; produção; vida...

Declara-se totalmente independente do ponto de vista profissional e ressalta a raridade disso no Brasil e afirma que conseguiu essa independência: “porque trabalhei com a intenção de compreender os meios de produção da minha profissão”.

* Este texto foi escrito nos meses de março e abril de 2014 a partir das anotações e slides feitos para a Conferência de Encerramento do XV Encontro Estadual de História realizado na UFCG/Cajazeiras no período de 27 a 30 de novembro de 2012, cujo tema usei como título e questionamentos para esta Conferência. Como após esta atividade desenvolvi parte das ideias aqui contidas em outros dois textos, o leitor poderá encontrar trechos similares e/ou mais aprofundados em outras publicações. Apesar do tempo decorrido entre a Conferência e a escrita do texto, procurei manter as ideias na ordem e forma que expus no evento. Mantive também, na medida do possível e permitido, o tom de fala. Agradeço a todos os organizadores do evento na pessoa do Prof. Dr. Ângelo Emílio da Silva Pessoa que mediou os contatos e me acolheu com a generosidade e amizade que lhe são características.

* Professora do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inspirando-me nas belas imagens e nas primorosas palavras do filme, gostaria de utilizar a frase para afirmar que em um curso de graduação de História também se espera que o formando compreenda os meios de produção da sua profissão. Além disso, passe a dominá-lo, isto é, conhecê-lo: saiba suas técnicas, seus fundamentos teóricos e, portanto, saiba produzir novos conhecimentos, a partir da sua área de referência.

Embora isso, às vezes, ocasione duas críticas: a primeira, que não há técnica a se apropriar e a segunda, que só a prática de muitos anos dará a formação de pesquisador e, sobretudo, de professor.

No que diz respeito à primeira crítica – considero-a tanto fácil quanto enganadora – pois se usa o termo técnica só com o seu significado pejorativo como se fossem atividades mecânicas, desprovidas de elaboração de saberes e isso embute também concepções ultrapassadas, até preconceituosas sobre a divisão trabalho intelectual/trabalho manual. Há um método histórico a se apropriar sim. Voltarei a essa questão.

No que concerne à segunda crítica concordo em parte com a afirmativa. Os saberes da experiência são fundamentais para a formação do pesquisador e do professor, mas é absolutamente necessário que o formando em História vivencie durante seu curso de graduação as possibilidades de atuação e reflita sobre as mesmas, inclusive e, sobretudo, coletivamente no curso para que a integração teoria-prática se efetive.

Há três grupos de desafios presentes nos Cursos de Graduação em História hoje. Passo a discuti-los.

Desafios antigos:

Há problemas que podemos considerar antigos, visto que são sistematicamente referenciados como presentes. Esses problemas,

apesar de diagnosticados, justamente por permanecerem, deduzimos serem de difícil resolução.

O primeiro deles é a dicotomia que caracteriza as licenciaturas¹ – o conjunto de disciplinas dispostos em dois grupo: “específicas” ou de “conteúdo” e “pedagógicas”.

O segundo é que os Cursos de História continuam centrados na oralidade, em atividades que pouco requer a produção escrita.

A maioria das atividades pauta-se pela expressão oral, somente. Debates de textos, apresentações de Seminários, entre outros. Provas tradicionais (no estilo perguntas e respostas) avaliadas de forma pontual (marcadas para um dia, realizada em duas horas) ou trabalhos escritos aligeirados são as atividades que ainda predominam junto com as atividades orais. Trabalhos com maior densidade de escrita estão restritos aos Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias e/ou Relatórios de Estágio Supervisionado. O que se observa é a enorme dificuldade de desenvolvimento destes tipos de trabalhos que requerem aplicação do método histórico ou o desenvolvimento de argumentação baseada nos parâmetros de produção científica. São definidas como difíceis ao ponto de entrarem a conclusão dos cursos pelos formandos.

O terceiro desafio antigo a ser superado é a inexistência das discussões relativas às várias tarefas que constituem a profissão docente.

Há um consenso hoje entre os profissionais que pesquisam sobre o ensino de História: o ensino não é a transposição pura e simples para a sala de aula do conhecimento produzido na academia. Portanto, um Curso de Licenciatura não pode considerar

¹ Os Cursos de Graduação em História constituem, em ampla maioria, a habilitação Licenciatura. Todas as referências a partir desse momento se farão em relação à Licenciatura em História.

que forma seus profissionais, apenas, trabalhando processos históricos ou as recentes discussões historiográficas.

É preciso compreender e, mais que isso, exercitar a produção do conhecimento histórico. Se for possível ainda na graduação produzir conhecimentos originais, ainda melhor. Mas, pelo menos, o exercício sistemático da pesquisa. Com a oportunidade de errar, consertar e, construir conhecimento. Mesmo que seja novo apenas para os alunos, mas construir, afinal, o que pode não ser mais novidade para o professor, pode ser uma novidade transformadora para o aluno, o mesmo que, mais tarde, será professor e terá em sua formação a experiência da pesquisa como algo que trouxe uma novidade à sua formação profissional. Isso certamente modificará a sua atuação enquanto docente.

Conceber que a formação para a docência é dada, exclusivamente, pelas “disciplinas pedagógicas” também não é a melhor alternativa. Sobretudo porque nessa lógica se mantém a ideia que às disciplinas pedagógicas deve-se a fórmula do como ensinar e não, o que seria desejável, o diálogo necessário com as ciências da educação (OLIVEIRA, 2011).

Para minorar e, se possível, findar o problema, é necessário que as várias atividades que constituem o ofício do profissional de História no exercício da docência sejam elementos de discussão, análise e formação nos Cursos de Graduação em História.

Desafios novos?

Há desafios que em seu princípio comportam a solução e, embora não sendo tão novos, quando implementados, dão uma roupagem completamente nova aos Cursos de Graduação. As experiências caracterizadas como inovadoras têm investido exatamente nessa área: o profissional de História ser capaz de

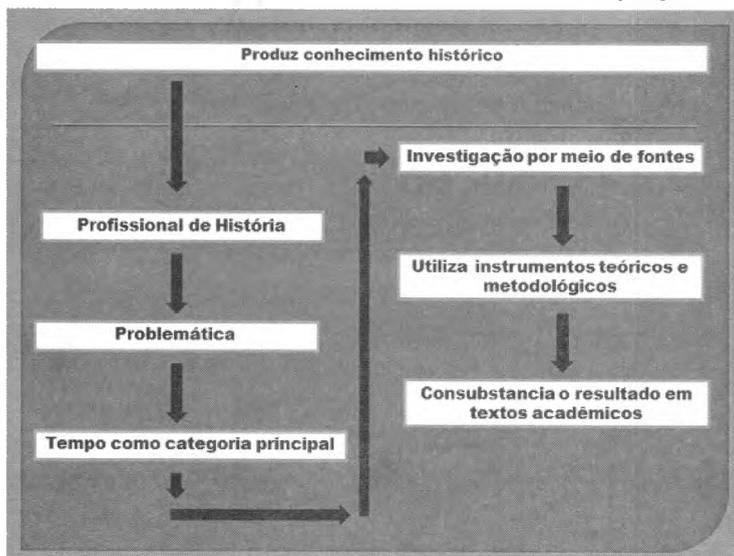
reconhecer as duas dimensões em que produz conhecimento e, a partir daí, ser capaz de demandar aos outros profissionais com quem precisam interagir, os temas dos diálogos que precisam acontecer.

Assim, explicitar os fundamentos do ofício do profissional de História e construir as condições para que os Cursos de Graduação sejam laboratórios para os formandos da vivência deste ofício tem sido ao mesmo tempo, um desafio e o princípio de formulação de propostas de ensino-aprendizagem inovadoras.

Em que constitui este ofício? O que produz o profissional de História? Conhecimento histórico em duas dimensões – pesquisa e ensino.

Explicitemos, pois, este ofício nas suas duas dimensões. Começemos pelo Diagrama 1:

Diagrama 1: Produção do conhecimento histórico na pesquisa



Para produzir conhecimento histórico por meio da pesquisa é necessária a formulação de uma problemática de pesquisa.

Estabelecida a problemática de pesquisa, ela deve ter uma perspectiva histórica, já que o tempo é nossa categoria principal de trabalho. O que isso significa? Eleger uma problemática que seja compreendida e analisada a partir de um recorte temporal. Isso lhe dá perspectiva histórica, ou seja, aponta permanências e mudanças ocorridas. Os estudos que recortem tempos presentes ou comparações de recortes de tempos ou qualquer outra delimitação que se queira fazer ou a pesquisa proporcione é totalmente viável. Lembrando BLOCH, 2001, “História é a ciência dos homens no tempo”. Não no passado.

Para dialogarmos com o tempo precisamos de fontes e, embora tenhamos alargado esse conceito e as nossas possibilidades ao máximo, não é possível pesquisa sem fontes. Elas podem ser literárias, imagéticas, materiais ou de qualquer outro tipo, mas precisamos delas.

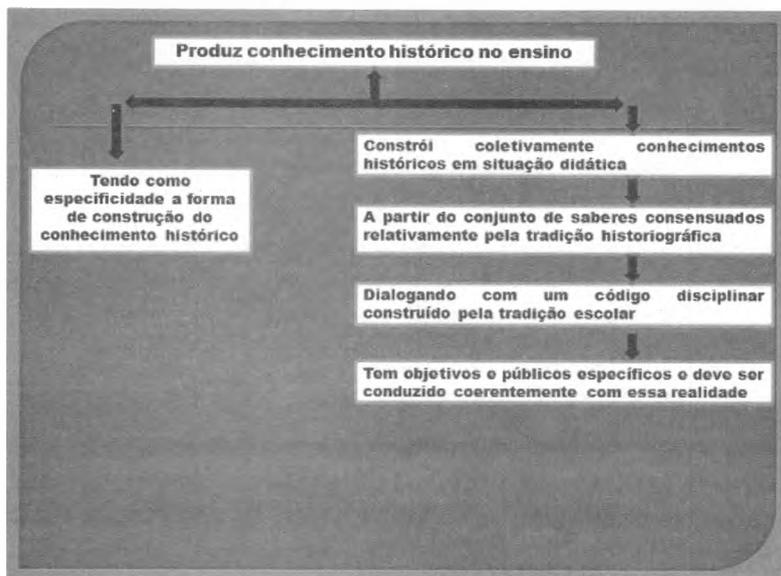
Para analisar estas fontes ou mesmo para escolhê-las e para eleger o tipo de questionamento que fazemos nos utilizamos de instrumentais teórico-metodológicos.

O resultado de todo esse caminho é condensado em textos acadêmicos. Relatórios de pesquisa, Artigos, Comunicações, Dissertações, Monografias, Teses, entre outros, são exemplo de textos acadêmicos.

Isso é uma formação inicial em História. Espera-se que esse ofício seja aprendido. Essa é uma das formas de produção do conhecimento histórico. A outra é no ensino. Em qualquer nível: Fundamental, Médio ou Superior. O que muda é o público e os objetivos, entre a educação básica e a superior. Na educação básica forma-se o cidadão, na educação superior forma-se o profissional.

O que é a produção do conhecimento histórico no ensino, na Educação Básica? Vejamos o Diagrama 2:

Diagrama 2: Produção do conhecimento histórico no ensino



O que dar especificidade ao ensino de História é o resultado que a forma de produção de conhecimento anteriormente explicitada conduz. A partir dos conhecimentos produzidos desta forma somos capazes de ampliar nossa experiência temporal para além do pouco tempo que caracteriza a vida dos seres humanos. Ganhamos como coletivo. Portanto, o ensino-aprendizagem de História se justifica enquanto direito de qualquer cidadão porque por meio dele ampliamos nossa experiência de tempo como cultura humana. Isso nos dá condições de comparações e de tomadas de decisão COSTA, 1957; OLIVEIRA, 2011; RÜSEN, 2001.

Desse modo, o ensino de história precisa ter como referência a sua forma de produção do conhecimento na pesquisa posto que é assim que se produz o conhecimento e é assim que lhe dá especificidade para ser justificado enquanto necessidade da formação do cidadão.

Tendo essa especificidade como referência e fonte de conhecimento histórico, o docente tem por objetivo construir conhecimento histórico coletivamente, em situação didática (projeto pedagógico; objetivos claros de ensino-aprendizagem; público específico; estruturação de atividades etc., em uma instituição formal de ensino). Isso quer dizer que ao docente caberá construir condições em sala de aula para que seus alunos sejam capazes de compreender a forma de produção do conhecimento histórico e por meio de informações históricas ampliar sua experiência temporal.

Esse conhecimento é formulado também em relação a um público que se quer formar. O ensino só tem sentido se pensado a partir dos seus interlocutores diretos, ou seja, os alunos. Se não pensado para eles e a partir dos seus conhecimentos, da realidade vivida, do projeto da escola, da inserção da escola na comunidade; o risco de insucesso é muito alto, pois um conjunto de conhecimentos sem estas ligações fica sem significado.

O que denominamos “conteúdo” ou informações históricas são dados, interpretações, análises que foram consensuados pela historiografia como importantes para serem didatizáveis. Isso não é claro para todos. Há um pensamento arraigado não só entre leigos, que o ensino-aprendizagem de História deve incidir sobre todo o passado das sociedades humanas que é conhecido atualmente. Isto, além de impraticável transforma o ensino-aprendizagem de História em um “desfile” interminável de aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as sociedades que resulta,

invariavelmente, em questionamentos por parte do aluno: por quê? Para que o estudo de tudo isso?

Há a História do ensino de História, ou seja, ao longo da construção da escola básica desde a primeira metade do século XIX que foram sendo consolidados “conteúdos” que são tidos como basilares para a formação do cidadão, há o debate com a historiografia (o que foi sendo produzido e incorporado pelo ensino), há as demandas da sociedade que forcem a academia a se pronunciar.

Daí a importância de refletirmos sobre critérios para elaboração de programas e não desvincularmos este ensino da sociedade que o sustenta. Há a referência do conhecimento produzido, mas há também saberes que se consolidaram como próprios da cultura histórica escolar e há, inevitavelmente, a disputa da sociedade por ver na escola suas demandas contempladas e isso inclui conhecimentos históricos sobre grupos, temáticas, fatos etc.

Esta é habilitação para a docência, é necessário que os Cursos de Graduação em História tendo formado o pesquisador forme também o professor, inclusive, ciente de que a pesquisa para a produção do conhecimento histórico fundamenta e justificativa e é a estratégia principal do ensino-aprendizagem de História, mas que a pesquisa para o docente a partir da elaboração dos seus critérios em consonância com seu público e para atingir aos seus objetivos, não restringe-se a pesquisa acadêmica. Daí a necessidade de não só diferenciar esses dois tipos de pesquisas, bem como vivenciá-las.

Como dito anteriormente, apesar de esta não ser uma proposição nova nem original e de ela se revestir de variadas formas desde o século XIX (FREITAS, 2012), pelo menos, o princípio que a engendra torna-se inovador no Brasil pelo histórico dos Cursos de Graduação se manter na oralidade e exposição.

Apesar de já dito, faz-se necessário repetir posto que não vislumbramos outras alternativas e ressaltamos a necessidade de enfrentamento do modelo totalmente esgotado das Licenciaturas: é necessário tornar os Cursos de Graduação em História em espaços efetivos de aprendizado (iniciação à pesquisa e iniciação à docência) do ofício do profissional de História.

Mas, só isso – apesar de não ser pouco – resolve a formação do profissional de História? Consideramos que não. Há problemáticas que necessitam transversalizar os Cursos de Graduação em História. As agências formadoras precisam, além de discutir, se inserir em proposições e execuções de políticas públicas que se relacionam com 1) preservação, organização e acessibilidade de fontes; 2) políticas de musealização; 3) construções de expectativas de aprendizagem; 4) concepção do trabalho docente para além da sala de aula (planejamento, formação continuada, avaliação).

A inclusão destas problemáticas de forma transversalizada nos Cursos, isto é, perpassando a formação sem restringir-se a um componente curricular, mas permear disciplinas, atividades curriculares complementares, prática como componente curricular, estágios supervisionados, projetos de pesquisa, ensino, extensão e a inserção institucional das Universidades para dialogar com os sujeitos externos à comunidade acadêmica sobre tais políticas se constitui em uma necessidade de formação do profissional e de alternativa para que as agências formadoras sejam protagonistas das ações que podem fazer avançar em muito a produção do conhecimento histórico e o ensino-aprendizagem de História.

Como as ações elencadas incidem diretamente na disputa pela formação de memórias e de patrimonialização, além de critérios e formas de ensino-aprendizagem e exercício da docência, há aí interligação clara entre formulações teóricas, proposição de ações e disputa democrática pelas escolhas a se realizar.

Desafios atuais:

Há os desafios totalmente novos porque vinculados a demandas da atualidade que estão postos para os Cursos de Graduação em História.

O primeiro destes novíssimos desafios é os professores universitários compreenderem que a geração que “nasceu” com o computador e a *internet* tem uma nova forma de produção e de diálogo que influencia, inclusive, nas formulações de ideias (MAYNARD, 2011).

Há uma perplexidade dos professores e um incômodo sobre como as novas tecnologias e a utilização da rede mundial de computadores têm sido utilizadas pela geração que chega às universidades agora.

Não desconhecemos a necessidade de discussão de temas como direito autoral e, até, a intolerância (MAYNARD, 2010) na *internet*, mas vive-se um momento de ruptura nas formas de apropriação da leitura e formulação de ideias e isto precisa ser enfrentado pelas universidades visto que os professores precisam ser formados para lidar não só com a diferença geracional, mas, também com tratamentos diferenciados das informações.

O segundo pode ser referenciado como a necessidade dos Cursos de História incorporar o movimento que já acontece na sociedade de inserção dos profissionais de História em equipes interdisciplinares em museus, arquivos, assessorias às mídias e refletirem sobre o nosso papel nesses lugares.

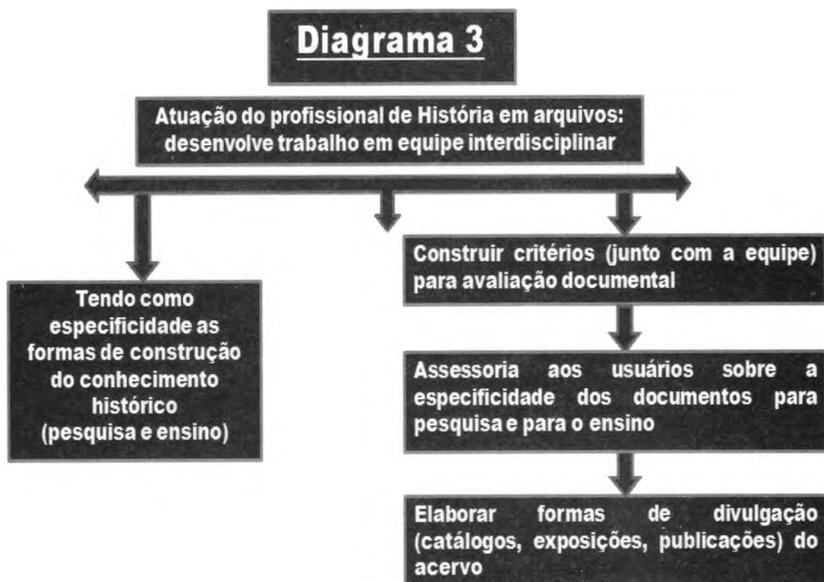
Consequência desse segundo desafio atual e constituindo uma segunda demanda, será necessária uma formação efetiva para o exercício profissional nesses espaços. Isso significa o estudo, a reflexão e a produção de conhecimento sobre o que faz o profissional de História atuando em equipes interdisciplinares

contribuindo efetivamente com a especificidade do conhecimento histórico em ações como, por exemplo: avaliação documental; curadoria de exposições; produção de publicações para divulgação de acervos; produção de publicações para divulgação científica; propostas de visitas monitoradas; adequação do conhecimento histórico as linguagens específicas de mídias diversas e voltadas a públicos setorizados.

Diante dessa necessidade, quais outros diagramas a fazer?

Nossas possibilidades de atuações e nosso desejo em disputar a atuação em outros espaços resultam da especificidade do conhecimento que produzimos e sua necessidade para que outros profissionais sirvam-se dele para confeccionar seus produtos que podem ser vários.

Vejamos, portanto, a representação disso em diagramas:

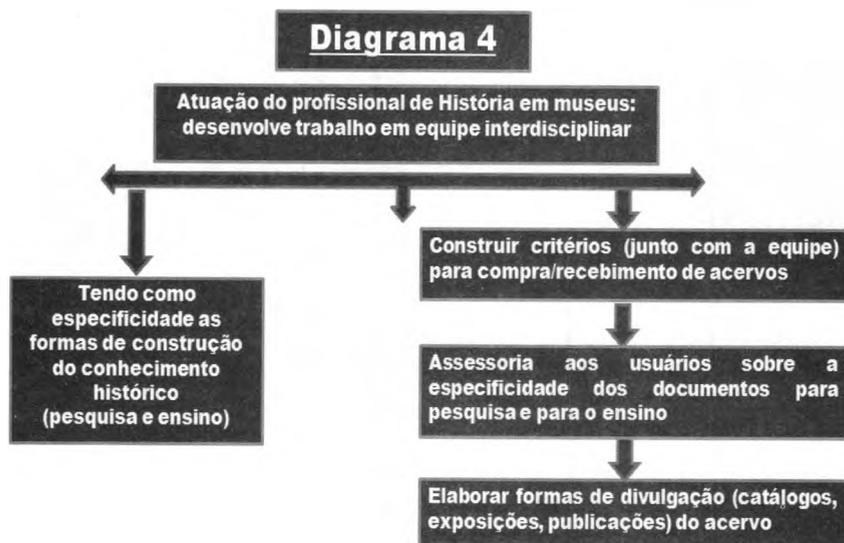


Os arquivos são espaços de disputas constantes pelos profissionais de História. A necessidade de fontes acessíveis para produção de conhecimento pode justificar muito dessa atuação.

Contudo, não conhecemos textos na bibliografia especializada consultada no Brasil que reflita sobre quais são nossas tarefas – para além da possibilidade da pesquisa – em uma equipe interdisciplinar de trabalho que, desejamos, exista em um arquivo.

O ponto de partida será sempre a especificidade do conhecimento que produzimos. A condição inicial, já referenciada, uma equipe interdisciplinar (arquivistas, técnicos restauradores, administrador etc.), deve ter como uma das suas tarefas construir critérios para avaliação documental.

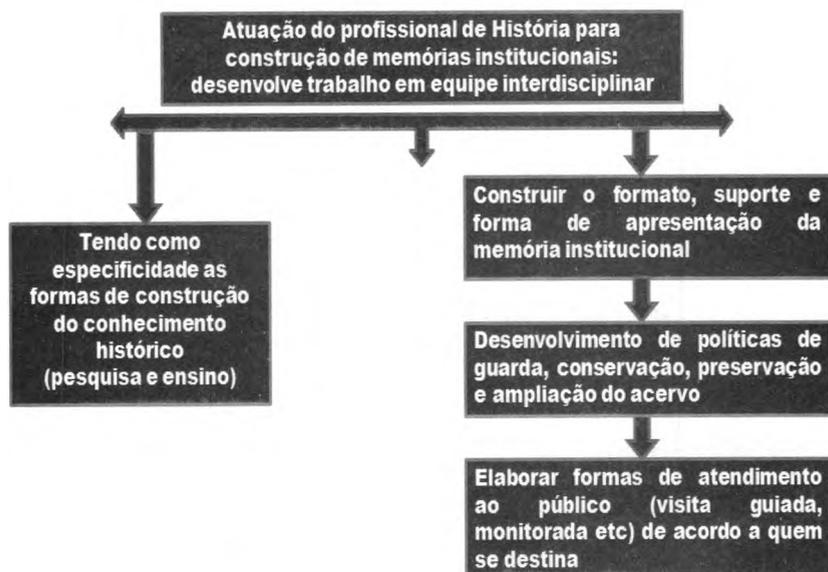
Outras duas tarefas expostas no diagrama (assessoria aos usuários sobre a especificidade dos documentos para pesquisa e para o ensino e a elaboração de formas de divulgação) interfere diretamente na construção de “público” para os arquivos e sua potencialização de usos.



Os museus são também muito ligados ao ofício do profissional de História. Como representamos nossas tarefas nessas instituições?

Novamente partimos da especificidade da produção dos conhecimentos históricos na pesquisa e no ensino e, dentro de uma equipe interdisciplinar (museólogos, administradores, educadores etc.), devemos ter um papel na formulação de critérios para a formação de acervos, assessoria aos usuários sobre a especificidade dos documentos para pesquisa e para o ensino e elaboração de formas de divulgação.

Diagrama 5

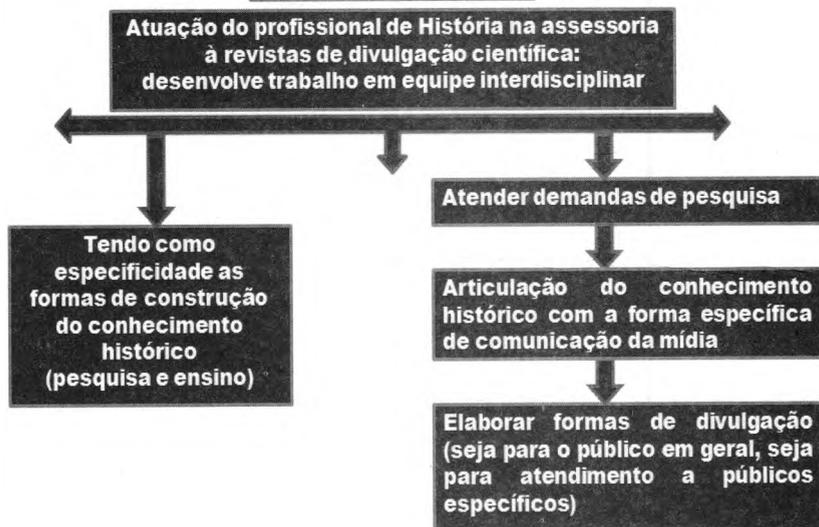


O diagrama anterior diz respeito a um fenômeno ainda pouco referenciado e menos ainda estudado no que diz respeito a como isso tem influenciado em postos de trabalho e demandas de atividades para os profissionais de História.

Fizemos diagramas separados para as mídias, embora as atividades sejam as mesmas, adequadas ao tipo e público da mídia. Assim o fizemos porque quisemos chamar à atenção para um fenômeno muito recente no Brasil que é a existência de uma variedade de revistas de divulgação científica que atendem ao grande público, observado nos últimos dez anos.



Diagrama 7



Por outro lado, mesmo constatando o fato de que a imprensa, o cinema e a televisão já se constituem em indústrias consolidadas e com um histórico significativo, o surgimento e consolidação da rede mundial de computadores trouxe um novo conjunto de formas de inserção delas na vida cotidiana das sociedades e, nelas, as possibilidades de atuação dos profissionais de História.

Ora, isso tudo significa os profissionais de História se propor a dialogar com a sociedade, pensar nos seus vários públicos, nos públicos possíveis e na construção de novos públicos. É chamar para si a responsabilidade sobre o fato de que somos nós os principais responsáveis por atender uma demanda concreta da sociedade: informações sobre a nossa e sobre outras sociedades em outros tempos ou na contemporaneidade.

Negar que a sociedade demanda sobre isso da sua forma e do seu jeito – que no mais das vezes não é o nosso ou o que nós aprendemos na academia – é querer continuar encastelados em uma academia que ainda olha a sociedade de forma preconceituosa ou estereotipada.

Tudo isso requer compromisso e esta perspectiva pode parecer a alguns “pouco acadêmico” ou “muito militante”. Mas, eu aprendi na Universidade Federal da Paraíba com os meus mestres que o ser humano vale pelos seus sonhos.

Entender os meios de produção da nossa profissão significa saber chegar aos nossos públicos. Dominar esses meios significa não criar uma divisão na categoria dos profissionais de História entre os que “produzem” e os que “transmitem”. Este é objetivo a perseguir.

Bibliografia

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

FREITAS, Itamar. O valor dos estudos históricos no Tratado de ensino (1530) de Joan Luis Vives. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2012.

INFINITO AO MEU REDOR. Direção: Vicente Kubrusly. Produção: Cláudio Torres/Leonardo Netto. Roteiro: Cláudio Torres e Marisa Monte, 2007. 1 DVD (100 min), color. Produzido por PHONOMOTOR RECORDS/Natura/EMI.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Intolerância em rede: apropriações da Internet pela extrema-direita (1999-2009). **Boletim tempo presente** (UFRJ), v. 10, p. 3, 2010.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Memórias do segundo dilúvio: uma introdução à história da internet. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 4, p. 1-2, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

A HISTORIOGRAFIA ACADÊMICA PARAIBANA E A ANPUH-PB: considerações de meio século

Rosa Maria Godoy Silveira*

Introdução: uma escolha Realizar um balanço crítico da historiografia paraibana nos últimos cinquenta anos – idade da nossa ANPUH – não é tarefa simples e de curta duração. Tanto mais quanto essa historiografia, a exemplo de outras historiografias do país, durante esse lapso de tempo, não apenas foi produzida em âmbito universitário, mas continuou a ser elaborada fora dele, ainda no tradicional espaço do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano - IHGP¹, mas também em novos espaços institucionais, grande parte universitários, contudo, externos aos Departamentos de História².

Assim sendo, e ciente de que qualquer balanço crítico que se fizer é eivado de lacunas, omissões e insuficiências, optamos por delimitar nossas pretensões. Adotamos uma perspectiva, de resto, ainda não realizada anteriormente, ao menos no caso paraibano, o que justifica a abordagem escolhida: sistematizar, em linhas gerais, a história da institucionalização acadêmica/universitária da área de História e da pesquisa historiográfica, apontar algumas

* Doutorado e Pós-Doutorado em História pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada da UFPB. Professora Voluntária dos Programas de Pós-Graduação em História da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB. Foi 1ª Secretária da Direção da ANPUH Nacional (1981-1983) e dirigente em várias gestões da ANPUH-PB.

características gerais da historiografia produzida nas suas institucionalidades e configurar a atuação da ANPUH-PB e a sua contribuição para o desenvolvimento e consolidação da historiografia regional.

A opção adotada pode constituir-se em uma base inicial para um futuro balanço crítico de maior monta, que se faz indispensável, mas exige esforço coletivo, trabalho em equipe. O louvável mote lançado pela Direção Nacional da ANPUH, se desdobrado em projeto de médio prazo, e de âmbito nacional, poderá fornecer um excelente instrumento de trabalho para os profissionais de História e propiciará à entidade um diagnóstico consistente de sua territorialização no país, fornecendo, assim, indicações preciosas para a sua atuação político-acadêmica para o presente e o futuro.

O Contexto de Institucionalização da Historiografia Acadêmica Paraibana

Em 1961, quando foi fundada a ANPUH, eram decorridos apenas seis anos da criação do primeiro Curso de História no estado da Paraíba, na então Universidade da Paraíba (UFPB), fundada em 1955, e, depois, Universidade Federal da Paraíba, em 1960³. Até esse momento, a historiografia paraibana era alçada basicamente do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano.

Com aquele primeiro Curso, iniciou-se a formação de profissionais específicos da área de História. O seu corpo docente inicial foi constituído por pessoas com formação em outras áreas (Direito, por exemplo) e outras oriundas do vizinho estado de Pernambuco, de onde algumas figuras, como José Antonio Gonsalves de Melo, exerciam influência sobre o novo Curso. Até 1976, quando a UFPB viria a passar por uma mudança significativa, o Curso se manteve com cerca de apenas seis

docentes. Nestas circunstâncias, o seu foco se concentrava mais na formação de professores para a hoje denominada Educação Básica, quase não existindo pesquisas. Ainda assim, algumas iniciativas iam surgindo nessa direção, a exemplo dos trabalhos de José Pedro Nicodemos e Vilma Cardoso dos Santos Monteiro, o primeiro, sobre historiografia, e a segunda, sobre História da Paraíba⁴.

Com a formação das primeiras turmas de professores de História, alguns destes se tornariam docentes do próprio Curso, sobretudo a partir da segunda metade dos anos sessenta. Elza Régis de Oliveira foi pioneira em pesquisas acadêmicas sobre fontes históricas de interesse para a História da Paraíba, depositadas em arquivos portugueses. Seus trabalhos tiveram inspiração em Gonsalves de Melo, de quem foi aluna, devido à criação de outros cursos de graduação apenas a partir dos anos de 1970.

A criação do primeiro Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em História da região Nordeste, em 1975, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e a expansão da UFPB, já referida, contribuíram para que o corpo docente do Curso de História desta última instituição se ampliasse, com a incorporação de profissionais oriundos de outros estados, como Ceará e Pernambuco, com formação pós-graduada na UFPE, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Outros docentes, então não titulados, ingressaram no Mestrado da UFPE, demarcando o início de uma nova fase para a produção historiográfica paraibana. Mas quase todos aqueles que se capacitaram, fizeram-no simultaneamente a suas atividades em sala de aula, trabalhando, pois, à época, não havia muita disponibilidade de bolsas. Este fator e o fato de muitos já terem ingressado na Universidade após certo tempo de carreira profissional (usualmente, na Educação Básica) são algumas das explicações para uma titulação pós-graduada tardia.

Uma ocorrência que demarcou a produção historiográfica acadêmica foi a criação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR/UFPB, cujo escopo era tanto o levantamento, organização e sistematização de fontes documentais sobre a História Regional e a da Paraíba, uma vez que estas se encontravam dispersas e era necessário criar o suporte para as pesquisas, quanto a realização de projetos de investigação sobre temas regionais-locais.

A expansão da UFPB, nesse período, se inseria no contexto mais abrangente da modernização do Estado brasileiro, empreendida pelo regime militar e, no caso, territorializada no Nordeste. Desse modo, a valorização da História, pela direção da UFPB, se fazia sob um viés tecnicista, sendo o conhecimento histórico concebido como instrumentalizador de projetos desenvolvimentistas. Assim se compreende, no âmbito do NDIHR/UFPB, a existência de grupos de pesquisa sobre Relações Comerciais da Paraíba com Pernambuco, Economia Pesqueira da Paraíba, O Processo de Industrialização na Paraíba, entre outros recortes, constantes do projeto original de criação do Núcleo⁵.

Nesse processo de institucionalização da pesquisa historiográfica acadêmica, salientam-se dois aspectos significativos. Primeiramente, o pioneirismo da UFPB no país, quanto à criação de núcleos de pesquisa e extensão com uma perspectiva interdisciplinar, reunindo profissionais de diversas formações – História, Geografia, Sociologia, Arquitetura, Direito –, buscando romper as instâncias departamentais. Os profissionais que passaram por esta experiência eram recém-egressos ou cursantes de mestrados, muitos em uma faixa etária entre 25 a 35 anos, e iniciavam-se na pesquisa em um outro paradigma para além da disciplinaridade. Como tudo era novo, a aprendizagem, muitas vezes, foi na própria experiência cotidiana. O segundo aspecto se refere ao confronto de muitos desses docentes com a mencionada

visão instrumentalizadora da História, propondo-se uma visão mais crítico-social. Vários deles vinham de experiências no Movimento Estudantil durante a ditadura e haviam experimentado o autoritarismo do regime militar. Vivia-se, então, a fase final do regime e a universidade participava ativamente do processo de fortalecimento da sociedade civil, muitos anos amordaçada.

Desta época, data a fundação das Associações docentes, em João Pessoa e em Campina Grande; a Campanha pela Anistia, a criação do primeiro grupo feminista da Paraíba em tempos recentes⁶, com a questão de gênero abrindo espaços na Academia. Em todas essas questões, o grupo de docentes do NDIHR/UFPB estava inserido, abrindo espaço de acolhimento dessas expressões de retomada da vida política. Em decorrência, novas temáticas de pesquisa foram abertas, desta vez, por iniciativa dos próprios docentes: Estrutura de Poder na Paraíba, Questão Agrária, Gênero, por exemplo.

Em meio aos embates político-ideológicos do período, ainda em plena ditadura, o suporte institucional oficial da Universidade possibilitou que tanto fossem realizados localmente eventos com a participação de proeminentes historiadores do país quanto se concretizasse a participação de docentes da UFPB em importantes eventos nacionais, realizados em outras regiões, dando visibilidade à incipiente pesquisa acadêmico-historiográfica paraibana, viabilizando intercâmbios institucionais e amadurecendo a experiência profissional dos docentes.

É nesse contexto que é recriada a ANPUH-PB⁷.

A ANPUH-PB e o Impulso à Historiografia Paraibana

AANPUH-PB é retomada, pois, no final da década de 1970. Naquele momento, docentes e alunos do Curso de História

participam do X Simpósio Nacional de História, em 1979, em Niterói- RJ, alguns pela primeira vez. E participam com ousadia: não só alunos de Graduação da UFPB apresentam trabalhos no evento, o que era inusitado, como a delegação paraibana faz a propositura para a realização do Simpósio seguinte em João Pessoa, em julho de 1981, o que despertava certa inquietude não só da direção da entidade, mas também dos próprios proponentes, consideradas as acanhadas dimensões da capital paraibana para abrigar o Simpósio.

O XI Simpósio Nacional da ANPUH, com o temário *História, historiografia, historiadores*, aconteceu e foi marcante. Cerca de 685 participantes inscritos, entre docentes e alunos das mais diversas regiões do país, o que era um número muito expressivo, à época, para um simpósio da ANPUH realizado fora dos grandes centros urbanos do país. Presentes os mais importantes historiadores nacionais⁸. A intensa programação, os debates, a convivência com essas figuras de proa da historiografia brasileira representaram uma inflexão inolvidável para docentes e alunos de História da UFPB, professores de História da Educação Básica da Paraíba e profissionais de outros estados nordestinos.

A partir daí, a ANPUH-PB ganhou fôlego e iniciou um trabalho que tornou o Núcleo Regional (atual Seção Estadual) um dos mais ativos da região Nordeste no movimento da entidade, sendo de sua iniciativa a articulação com outros estados da região, materializada em alguns Encontros Nordestinos de História⁹. Outros eventos especializados se desdobraram¹⁰. Vale ressaltar, ainda, que iniciativas semelhantes foram sendo institucionalizadas fora da capital¹¹.

Em 1984, foi instituído pela ANPUH-PB o Encontro Estadual de Professores de História, realizado, grosso modo, bianualmente¹², e que, em julho de 2010, completou a sua 14^a edição. Com o tempo, já nos anos de 1990, tais encontros seriam

descentralizados no território paraibano, realizados em rodízio nas cidades onde há Cursos de História, de modo a propiciarem maior proximidade dos profissionais das várias regiões da Paraíba, especialmente aqueles vinculados à Educação Básica, com a produção historiográfica acadêmica mais recente.

Aliás, desde a criação do Núcleo Regional, essa tem sido uma das mais caras diretivas da ANPUH-PB: a articulação com a Educação Básica, a preocupação com o Ensino de História, de modo a possibilitar aos profissionais desta etapa de escolaridade a sua atualização nos conhecimentos historiográficos e a sua participação efetiva nas problemáticas da área, mormente as que dizem respeito à formação docente e à atuação em sala de aula.

A ANPUH-PB mantinha relações com vários espaços/entidades locais, relacionados com a História: o NDIHR, de “completa e profunda interação”; o Departamento de História: um desafio, convertido em complementaridade; o IHGP: “uma relação de amor e ódio”, que teve final feliz; a Fundação Casa de José Américo: “um intercâmbio saudável e tranquilo”¹³.

A Expansão da Institucionalização da Área de História

Já em 1979, fora criado o Curso de Licenciatura Plena de História, do Centro de Formação de Professores – CFP, no campus V da Universidade Federal da Paraíba, na cidade de Cajazeiras, no Alto Sertão do estado¹⁴. Por sua característica de um centro de formação de professores, o CFP polariza alunos de mais de cem municípios de seu entorno, em um raio geográfico que atinge cidades do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, além da zona sertaneja paraibana. O Curso fornece muitos quadros docentes para a Educação Básica da região. A institucionalização da pesquisa localmente é um processo recente, datado da década de 2000, quando foram incorporados aos quadros docentes vários

profissionais pós-graduados, titulados na UFPE, UFPB, UFC, UNICAMP, UFRJ. Em 2002, com o desmembramento da UFPB e a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, o *campus* de Cajazeiras passou a integrar esta última instituição. A ANPUH-PB realizou três Encontros Estaduais na cidade: em 1996 e em 2006 e 2012.

O Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, foi o primeiro da cidade, datando de 1974, implantado ainda na antiga Universidade Regional do Nordeste – URNE, instituição criada em 1966 e depois estadualizada em 1987. Em 2014 esta IES sediará o XVI Encontro Estadual de História, com temática versando sobre os cinquenta anos da ditadura militar.

O Curso de História da UEPB, no campus de Guarabira, na região do Brejo paraibano, é herdeiro daquele criado em 1983, na Faculdade de Filosofia de Guarabira – FAFIG, entidade privada, depois estadualizada. A ANPUH-PB realizou dois Encontros Estaduais na IES: em 1998 e 2008.

Em Campina Grande, no Centro de Humanidades do então campus II da UFPB, o Curso de Bacharelado em História foi criado em 1980 e o Departamento de História e Geografia, em 1987. Em 1986, foi criada a Licenciatura. Muitos professores da URNE passaram a integrar o seu corpo docente, constituindo a sua equipe fundadora. Em 2002, o *campus* II também passou a integrar a UFCG. A ANPUH-PB realizou dois Encontros Estaduais nessa cidade: em 1994 e 2004.

Também foram criados Cursos de História em IES privadas: em 1987, na Fundação Francisco Mascarenhas, em Patos; e no UNIPÊ, em João Pessoa, por volta de 1992, sendo desativado posteriormente, em 2007. A ANPUH-PB realizou um Encontro Estadual em Patos: em 2000.

Dos Anos de 1990 ao presente: mudanças institucionais e produção historiográfica

No início dos anos de 1990, as universidades federais, umas mais, outras menos, passaram por processos impactantes no que diz respeito aos seus recursos humanos, devido às aposentadorias decorrentes das políticas do Governo Collor, em 1991-1992, e, depois, do Governo Fernando Henrique Cardoso, em 1994-1995. Em certos Departamentos, os quadros se reduziram à metade, ou menos.

No entanto, muitos concursos foram abertos e houve ingresso de novos docentes. No caso das duas federais do estado, esses processos seletivos foram realizados, desde então, em dois momentos distintos: entre 1991 e 1992 e ao longo da década de 2000, este último período (Governo Lula) se constituindo em nova expansão das IES federais.

Esta leva de docentes ingressantes tem um perfil diferenciado em relação à geração anterior¹⁵. Daqueles que entraram nos anos de 1990, parte já portava titulação de mestrado e parte já estava prestes a obtê-la, pois já estava em Cursos de Pós-Graduação. De modo que o foco da 2ª metade da década passou a ser o ingresso no Doutorado, tendo sido realizado uma forte política de Capacitação Docente na UFPB. Por outro lado, a partir do Governo FHC, a exigência de titulação de Doutorado para os novos concursos de ingresso no sistema federal de ensino tornou vencida a questão da capacitação no interior das IES, salvo para complementá-la no que se referia aos docentes pertencentes aos quadros institucionais antes dessa obrigatoriedade.

Tais circunstâncias resultaram em duas outras diferenças em relação à geração anterior.

A geração sucessora, na quase totalidade de seus membros, teve disponibilidade de bolsas e de afastamento para a realização de seus doutorados. Assim, a idade da titulação, de um modo geral, recuou e a capacitação também se diversificou, uma vez que os afastamentos possibilitaram a sua realização em um número mais diversificado de IES, especialmente na região Sudeste, uma vez que a região Nordeste só dispunha de um Curso de Doutorado(UFPE), até 2002, quando se iniciou o curso da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Um terceiro aspecto pode ser registrado no Curso de História da UFPB/João Pessoa. Enquanto a geração anterior ingressou na instituição em um contexto em que a pesquisa começava a ser institucionalizada, como parte do trinômio Ensino-Pesquisa-Extensão, não apenas na IES, mas de modo mais amplo no sistema federal de Ensino Superior, a geração sucedente/atual já se inseriu em uma conjuntura local e nacional em que a Pesquisa já estava bem mais institucionalizada. Essa afirmação é válida para o Curso da UFPB-UFPG/Campina Grande, mas não o é para os demais cursos, em que esse processo estava começando.

Um quarto aspecto referente ao perfil dos atuais docentes-historiadores de Ensino Superior da Paraíba é parte deles ser constituída de ex-alunos do Curso do qual se tornaram professores, questão não preocupante uma vez que se trata de pequeno percentual de professores, não implicando em endogenia. A realização de concursos públicos e a diversificação de IES de destino para a capacitação serviram de elementos neutralizadores quanto a este aspecto.

Alguns fatos desta fase recente dos Cursos de História na Paraíba foram importantes para a produção historiográfica local:

- mudanças curriculares nos Cursos de Graduação, com a obrigatoriedade de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),

institucionalizando a pesquisa na Graduação. Esta medida foi impulsionada, a partir do início dos anos 90, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, em parceria com as IES do país, dando suporte à formação de jovens pesquisadores, o que tem resultado, desde então, em um expressivo conjunto de Monografias, muitas das quais resultantes de pesquisas sobre a História da Paraíba, lastreadas em fontes documentais antes não compulsadas;

- a criação de 02 Cursos de Pós-Graduação, na UFPB/João Pessoa (2005), com Área de Concentração em História e Cultura Histórica, e na UFCG/Campina Grande (2006), com Área de Concentração em História, Cultura e Sociedade¹⁶.

Outro processo a registrar no período, positivo para a expansão da historiografia paraibana, foi certa ampliação do mercado editorial universitário, restrito, até então, à Editora Universitária da UFPB. Com o desmembramento desta IES e a constituição da UFCG, foi criada uma segunda Editora Universitária, que vem marcando presença na publicação de obras de História da Paraíba. E, mais recentemente, também vem abrindo espaço para a historiografia paraibana a Editora da UEPB. Surgiram algumas editoras locais. Por outro lado, mercê do crescimento do mercado editorial do país e da maior circulação dos pesquisadores paraibanos em circuitos acadêmicos nacionais e internacionais, fatos decorrentes, por sua vez, da expansão dos Cursos de Pós-Graduação, vários historiadores locais têm publicado suas obras em espaços editoriais fora da Paraíba. Ainda assim, o mercado é acanhado para o montante da produção das duas últimas décadas.

Finalmente, é importante assinalar o destaque que os historiadores acadêmicos paraibanos têm tido, ao longo do tempo, em suas várias gerações, junto à sociedade local, quer na gestão superior (no âmbito das Reitorias) e intermediária (no âmbito das

Direções de Centro), além do exercício das funções mais imediatas inerentes à profissão (Chefias e Coordenações) nas Universidades, mas também na gestão pública do Poder Executivo (Secretarias da Educação) e em diversos órgãos de representação local.

A Territorialização da ANPUH na Paraíba: a consolidação da historiografia paraibana

Neste período mais recente da história da História na Paraíba, com esse amplo quadro de mudanças contextuais-institucionais, a presença da ANPUH-PB se fez constante.

Em termos de atuação no Estado da Paraíba, a entidade vem mantendo o Encontro Estadual de História, instituído no período anterior e que, conforme já dito, completou sua 15ª edição, significando cerca de 30 anos nessa direção. O encontro compreende palestras, mesas-redondas, mini-cursos, simpósios temáticos, além de lançamento de livros e outras atividades culturais. Desde a adoção do formato de Simpósios Temáticos pela entidade, tem-se adotado como tema geral o mesmo tema do Simpósio Nacional, a realizar-se no ano seguinte, visando preparar docentes e alunos para participação neste evento. Iniciativa recente foi a decisão de publicar as mesas-redondas e palestras de cada encontro estadual na sua edição subsequente. A interiorização do evento tem permitido agregar novos participantes, com ênfase para alunos de Graduação e professores da Educação Básica de várias regiões do estado.

Em termos de visibilidade externa da historiografia paraibana, duas têm sido as linhas de ação. De um lado, a participação constante dos historiadores da Paraíba em eventos de porte nacional e internacional, tanto abrangentes como o Simpósio Nacional, quanto especializados em áreas e temáticas de interesse mais localizado, com apresentação de trabalhos, o que pode ser

analisado através dos currículos Lattes. Por outro lado, também têm sido realizados localmente eventos de porte regional/nacional, promovidos pela ANPUH-PB ou por ela apoiados.

São exemplos dessa linha de atuação na última década: em 2001, o *V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* e, em 2003, o *XXII Simpósio Nacional de História*. O primeiro teve cerca de 700 participantes e serviu, de forma concreta, para impulsionar, localmente, pesquisas sobre Ensino de História, tendo contado com uma participação ativa de profissionais da Educação Básica do estado e da região, vários dos quais apresentaram trabalhos. O Simpósio Nacional, um dos maiores já realizados pela entidade, contou com 4.600 participantes e, apesar da delimitação geográfica do nome, teve a presença de algumas renomadas figuras da historiografia internacional. Ocorreu em contexto bastante diferente do XI Simpósio Nacional, em 1981, quando a pesquisa estava ainda em processo instituinte nas IES locais e as dificuldades de consecução eram muitas e de toda ordem. O saldo positivo do evento foi, mais uma vez, possibilitar o contacto, ao vivo, com a representação mais expressiva da comunidade de historiadores do país, com repercussão especial sobre as jovens gerações. No Simpósio, um dos maiores resultados foi a apresentação de mais de 200 trabalhos de alunos graduandos e pós-graduandos.

Eventos institucionalizados mais recentemente foram: o *Encontro de História Colonial*, iniciado em João Pessoa (2006), com posteriores edições em Natal (2008), Recife (2010) e Belém (2012), e que adquiriu dimensão internacional; o *Seminário História e Cultura Históricae* o *Encontro de História do Império Brasileiro* (João Pessoa, 2009 e 2010 - do Curso de Pós-Graduação em História/João Pessoa); e o *Colóquio de História* (2009 e 2010 - do Curso de Pós-Graduação em História/Campina Grande)¹⁷. Portanto, novos espaços institucionais abertos à produção historiográfica.

A Produção Historiográfica Paraibana: uma apreciação de conjunto

Delineados os contornos contextuais-institucionais em que se moveu a historiografia acadêmica paraibana nestes últimos 50 anos, de forma sucinta, é feita uma apreciação geral sobre a sua produção: os principais domínios da História investigados, seus recortes espaciais e temporais, bem como as linhas de abordagem contempladas por seus historiadores¹⁸.

Pode-se periodizar essa historiografia em três fases:

1ª Fase – corresponde à fundação dos Cursos de História na UFPB/João Pessoa e na URNE/Campina Grande. A produção historiográfica é mínima, considerando-se o foco dos Cursos no Ensino sob uma perspectiva de reprodução do conhecimento. Mas ensaiam-se os primeiros trabalhos sobre as fontes documentais para a História da Paraíba, em uma linha mais descritiva dos acervos e de suas potencialidades, razão pela qual não nos detivemos em sua análise.

2ª Fase – Esta fase corresponde ao que denominamos de 2ª geração do Departamento e Curso de História da UFPB/João Pessoa, da 1ª geração do Departamento de História e Geografia e Curso de História da então UFPB/Campina Grande e da 1ª geração do Departamento de História e Geografia da UEPB e seu Curso de História/Campina Grande. Grosso modo, pode-se enquadrar esta fase entre os anos de 1976 e 1991-1992, com uma produção centrada na década de 1980.

Do ponto de vista dos domínios da História, prevalecia a História Econômica e a História Política e as temáticas mais contempladas foram: economia paraibana, economia açucareira, economia algodoeira e modernização, história político-territorial em Pernambuco, relações comerciais, industrialização, oligarquias,

secas, regionalismo, relações de trabalho, movimentos sociais, relações diplomáticas, história das instituições, Revolução de 1383 em Portugal, religião egípcia, indígenas na América Latina^{19/20}.

Os recortes metodológicos espaciais, quase unanimemente, recaíam sobre a História Regional/Paraíba, sendo excepcionais os trabalhos sobre outros estados ou territorializados em nível mais amplo²¹. Houve excepcionalidade, ainda, de trabalhos sobre Egito, América Latina e Portugal, o que se explica por serem suas autoras, ministrantes de disciplinas relacionadas a tais recortes. O forte foco historiográfico da época foi a *questão regional nordestina*, em decorrência do contexto dos anos oitenta, com a modernização empreendida pelo Estado confrontando com a persistência de estruturas arcaicas de poder. No caso mais específico da Paraíba, esta problemática repercutiu na historiografia local através do reexame, além da própria modernização e seus efeitos, de uma velha questão da História paraibana: a subordinação da Paraíba a Pernambuco.

Os recortes metodológicos temporais variaram entre o período colonial, alguns trabalhos sobre o Brasil Império, com uma tendência para o Brasil República, e poucos autores trabalhando temporalidades variadas²². As linhas teóricas oscilaram entre o positivismo, a Escola dos *Annales*, especialmente sua 2ª geração, e o materialismo histórico clássico e com outras variantes, em alguns casos, combinando abordagens²³.

Um fato marcante do período, no âmbito da UFPB/João Pessoa, foi o embate político-ideológico entre professores adeptos da história positivista ou de uma história eclética em termos teóricos, e aqueles de uma concepção materialista da História que, em muitos casos, se mesclava com as abordagens *annalistes* da 1ª e 2ª gerações. Apesar de crescer a produção historiográfica destas duas últimas vertentes, localizadas mais no NDIHR/UFPB, isso não se traduziu em hegemonia teórica no Curso de História: prova

disso é que propostas para a incorporação de novos aportes teórico-metodológicos no currículo não vingaram, e a reforma curricular não aconteceu, apenas se concretizando nos anos noventa, quando os quadros docentes já eram outros.

3ª) Fase – Esta fase corresponde aos historiadores que denominamos de 3ª geração do UFPB/João Pessoa, da 2ª geração da então UFPB/Campina Grande, da 2ª geração da UFCG/Cajazeiras, da 2ª geração da UEPB/Campina Grande e da 2ª geração da UEPB/Guarabira. Grosso modo, corresponde ao período dos anos de 1991-1992 até o presente.

Realizar uma apreciação de conjunto da produção historiográfica do período é extremamente complexo, uma vez que, considerando novos fatores conjunturais, entre outros, a ampliação dos quadros docentes das IES, a institucionalização de critérios de produtividade docente e de Grupos e Linhas de Pesquisa (CAPES-CNPq) como base de inserção acadêmica e de concessão de apoio financeiro por esses órgãos, e certo recuo na faixa etária de titulação, o volume da produção historiográfica cresceu muito e passou por profundas alterações. Assim, mudou, em termos, a forma de trabalho na pesquisa, de uma atividade individual para grupal²⁴. Por outro lado, no campo mais específico da historiografia, as novas tendências teórico-metodológicas (principal, mas não exclusivamente, os *Annales*- 3ª geração e a História Social Inglesa e abordagens vindas da Antropologia), que começaram a ser recepcionadas no país, nos anos oitenta, passaram a infletir nos seus Cursos de Pós-Graduação e nas pesquisas históricas, instituindo-se como linhas predominantes cuja visibilidade maior se constata a partir da década seguinte.

Na UFPB, o leque temático se abriu para contemplar novos objetos, mas se mantiveram alguns outros do período anterior, embora em novas bases teóricas e novas nomenclaturas: cultura política, poder e política; desenvolvimento regional e sustentável;

estudos pré-históricos; história da arte; ensino de História; história do império; história econômica, financeira, territorial e administrativa; história indígena, imaginário; linguagens historiográficas; memória, documentação e patrimônio histórico; modernidade; políticas públicas; questão agrária, teoria da história e historiografia, violência e criminalidade²⁵. Em termos de recortes espaciais, o foco no Nordeste, em alguns de seus outros estados e na Paraíba, continua predominante, mas outras dimensões são contempladas em escala menor. Os recortes temporais são muito variáveis²⁶. As linhas de abordagem dos trabalhos abrangem a Hermenêutica, a História Cultural - os *Annales*/3ª geração e outras vertentes, a História Social Inglesa, o Materialismo Histórico, a Nova História Política, além de correntes interpretativas provindas de áreas como Antropologia, Ciência Política, Direito, Geografia, Direito²⁷.

Na UFCG/Campina Grande, esta fase é marcada pela aposentadoria da 1ª geração de historiadores do Curso. E o ingresso de jovens historiadores que realizam suas capacitações nestas duas últimas décadas. As principais temáticas sobre as quais versa a produção historiográfica são: cultura e cidades e cultura, poder e identidades, que constituem as duas Linhas da Pós-Graduação, que se especificam em: cultura popular, educação, ensino de História, escravidão, festas e cultura popular, gênero e família, história ambiental, história da justiça, história e imagens, história e historiografia da antiguidade, história das ciências, história das religiões, história e saúde: discursos e saberes médicos, indígenas, imaginário, memória e documentação, mitologias políticas, modernidade, modernidade e cultura de massa, modernização e violência, movimentos sociais; política: espetacularização, cotidiano, comportamento eleitoral, representações, marketing; teoria e métodos de pesquisa em História; velhice, memória e violência²⁸. A espacialidade mais contemplada é a Paraíba, com forte ênfase em estudos sobre

Campina Grande, havendo alguns outros recortes isolados: Nordeste, a dimensão nacional, a latino-americana e a greco-romana. Em termos de recortes temporais, há certa distribuição entre o Brasil Colonial, o Brasil Império, a transição Império-República, com predominância do Brasil República, e um caso único de foco na antiguidade. Quanto às abordagens teóricas, afora casos esparsos como Antropologia da Política, a Sociologia da Cultura e a História do Tempo Presente, os trabalhos se configuram na História Social e na Nova História Cultural, com predominância desta última, mas, às vezes, há uma combinação entre as duas vertentes²⁹.

Na UFCG/Cajazeiras, conforme já referido, a institucionalização da pesquisa na área de História data desta última década, e tem se concentrado em temas como: cultura administração colonial, cultura popular, ensino de história, memória e organização de fontes documentais, políticas públicas, relações comerciais. Os recortes temporais contemplam o período colonial e o período republicano da História do Brasil. As abordagens adotadas pelos historiadores locais são: a Nova História Política e a História Cultural³⁰.

Na UEPB/Campina Grande, os membros do corpo docente atual praticamente ingressaram a partir da década de 1990 e muitos ainda estão em processo de capacitação. A historiografia produzida na IES se concentra nos seguintes temas: cidades, memória e imaginário; cidades, cultura afro-brasileira; economia regional e urbana; gestão, patrimônio e educação patrimonial; cultura; cultura política, Estado e poder; educação e ensino de História; gênero e etnia, gênero e sexualidade, práticas culturais, religião. A Paraíba é o recorte espacial absoluto. Quanto às temporalidades, toda a produção se concentra no período republicano brasileiro. As abordagens teóricas mais frequentes são:

a História Social, a História Cultural, teorias da Ciência Política e teorias educacionais³¹.

Na UEPB/Guarabira, a despeito de uma tradição de debates historiográficos, com as Semanas de História, a pesquisa também vem se institucionalizando somente a partir da década de 2000, com a expansão da IES, abertura de muitos concursos e a incorporação de doutores e mestres que constituem a 2ª geração de docentes do Curso de História. Estes historiadores têm desenvolvido investigações sobre os seguintes temas: arqueologia, cidades; cultura, literatura e mídia; cultura afro-brasileira, ensino de História; gênero, sexualidade, homoerotismo, lesbofobia, afetos e sensibilidades; linguagens historiográficas, relações e educação étnico-raciais, movimentos sociais, teoria da história e historiografia. Quanto aos recortes espaciais, a ênfase reside na História da Paraíba. Em termos de periodização, os recortes trabalhados são, principalmente, o final do século XIX e o início do século XX. Nas abordagens teóricas, há uma nítida marca da Nova História Cultural, com trabalhos também nas linhas de História Social, tendo sido introduzidos novos objetos e novas abordagens historiográficas que foram objetos das dissertações e teses dos professores, realizadas na UFPE, e que repercutiram na UEPB³².

Pode-se dizer que a configuração ora feita, se não é completa, caracteriza a maior parte da produção historiográfica acadêmica do período. No entanto, há muito a se fazer, ainda quanto ao levantamento de nomes de historiadores^{33/34}. Há muito trabalho a se fazer. Este é apenas um começo.

ANPUH-PB e a Produção Historiográfica Acadêmica na Paraíba: ganhos e desafios

A ANPUH-PB, em sua trajetória, não apenas atuou e vem atuando em estreita colaboração com as Universidades da Paraíba. Pois, afinal, estas foram seu nascedouro e são o seu alimento. Mas a recíproca é verdadeira: a entidade, ao ser (re)criada, possibilitou a visibilidade dos historiadores universitários e a sua projeção para outros horizontes, mediante articulações para fora da Academia, tanto com a sociedade local quanto com a comunidade nacional dos historiadores.

O espaço universitário, certamente, não é o único onde os profissionais de História devem atuar. Mas é um espaço estratégico porque, em tese, é o lócus de produção de novos conhecimentos que devem ser levados à sociedade abrangente, em seus vários espaços formativos, com principalidade para a Educação Básica.

Ao longo destes trinta e quatro anos de existência, completados em 2014, a Seção Regional da ANPUH-PB tem contribuído para a profissionalização dos historiadores locais, universitários e da Educação Básica, criando tempos e espaços para apresentação de trabalhos, intercâmbios, socialização de conhecimentos, cujo intuito e resultante é a melhoria da produção historiográfica, submetida ao crivo dos pares e de outros interlocutores.

Comparada numericamente com a de outros estados do país, a comunidade de historiadores da Paraíba “é pequenina” como diz o seu hino popular, mas aguerrida: desde os idos anos setenta, quando se mostrava tímida e ainda presa aos limites do território paraibano, cresceu muito e foi à luta, em vãos mais amplos. Buscou qualificar-se em importantes instituições do país. Continua a qualificar-se e atualizar-se nos conhecimentos históricos através de projetos conjuntos com outras IES e de

apresentação de sua produção em importantes fóruns da área. Considerável número de jovens tem procurado realizar estudos pós-graduados em História. O sonho de 1979-1980 se fez concreto através de muitos historiadores/docentes e pesquisadores que atuaram e vêm atuando no estado ao longo destas décadas.

A apreciação sobre a historiografia acadêmica da Paraíba, ora apresentada, buscou configurar o amplo leque de interesses que vem perpassando os seus sujeitos. Procurou apontar as mudanças no campo de estudos históricos, em correlação com as mudanças na própria História-processo. Intencionou, sobretudo, desenhar a sua institucionalização nas Universidades.

Por isso, esta louvável iniciativa de balanço historiográfico, tomada pela ANPUH, é uma forma de rememoração e comemoração da trajetória da entidade, que deve desdobrar-se, nos próximos anos, em um projeto conjunto das várias Seções Regionais.

O remédio e o veneno da História, que a nós, historiadores, nos inocula, obriga-nos a ir mais longe, mirando no horizonte das expectativas. Essa senhora de meia-idade, que é a ANPUH, partejada por aqueles outros sonhadores e sonhadoras de 1961, em Marília-SP, precisa continuar a engendrar com os fios da suas matérias-primas por excelência – a Memória e a Crítica – a tessitura do futuro para as novas gerações de historiadores, de modo a alargar o espaço da História-conhecimento na sociedade brasileira, em cada uma das suas diversidades regionais, fazendo com que a corrente intertemporal dos conhecimentos históricos, com continuidades e descontinuidades, combata a desmemória e possibilite a construção de uma outra História.

35

Bibliografia

AMORIM, Laura Helena Baracuhy e FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva. **Roteiro Histórico sobre a ANPUH-PB**. Apresentado no XIV Encontro Estadual de Professores de História João Pessoa, 2010.

_____. *Powerpoint sobre a ANPUH-PB*. Apresentado no XIV Encontro Estadual de Professores de História João Pessoa, 2010.

BEZERRA, Francisco Chaves. **O Ensino Superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: digitalizada, 2007.

CNPq. Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br>>.

DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos *Annales* à 'Nova História'**. Tradução de Dulce da Silva Ramos. Editora da UNICAMP, 1992.

MENESES, Hérick Dayann Morais de. **As contribuições de Maximiano Machado e Irineu Pinto para a Cultura Histórica sobre o período holandês na Paraíba (1634-1654)**. João Pessoa: digitalizada, 2007.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Narrar histórias, construir memórias: 30 anos do Curso de História do CH-UFCG**. Projeto. 2010 (Fonte: Plataforma Lattes).

NEVES, Joana. **Depoimento à ANPUH-PB**. São Paulo: digitalizado, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. **INTREPIDA AB ORIGINE** (O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local). João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora, 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA:
<<http://www.uepb.edu.br/>>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Projeto Político-Pedagógico do Curso de História. Campina Grande: digitalizado, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Programa de Pós-Graduação em História: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL de CAMPINA GRANDE: Programa de Pós-Graduação em História: <<http://www.ufcg.edu.br/~historia/ppgh/>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL de CAMPINA GRANDE. Centro de Formação de Professores, Cajazeiras> <<http://www.cfp.ufcg.edu.br/>>.

¹ O IHGP foi fundado em 1905 e, recentemente, lançou o 100º número de sua Revista. Sobre o período 1905-1930, foi realizado um balanço crítico do periódico (OLIVEIRA, 1996), mas não se dispõe de nenhuma visão de conjunto dos últimos 80 anos. Trata-se de uma análise específica, que deve ser acrescentada com a produção dos sócios do Instituto fora do periódico. Com a criação do Curso de Pós-Graduação em História na UFPB, com área de concentração em História e Cultura Histórica, há uma clara tendência de crescimento de análises da historiografia local, a exemplo de MENESES (2009).

² Uma enorme quantidade de trabalhos dessa natureza pode ser caracterizada como historiográfica por suas perspectivas diacrônicas, o que implicaria em incorporá-los no balanço crítico.

³ Sobre o Curso de História da UFPB/João Pessoa, em sua 1ª Fase, cf. BEZERRA (2007).

⁴ Esta produção historiográfica do Departamento de História da UFPB está disponível na página do DH, na seção Estante DH: <http://www.cchla.ufpb.br/dhistoria/index.php/estante-dh>

⁵ Este projeto foi de iniciativa do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação.

⁶ Esse grupo se denominava Maria Mulher. Mas, nos anos de 1930, havia no estado a Liga Paraibana pelo Progresso Feminino, sucursal da Liga Brasileira.

⁷ É recriada, uma vez que se dispõe de um Livro de Atas de 1967, no arquivo da ANPUH-PB, sediada na UFPB/Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional. A ANPUH-PB foi criada no dia 03 de agosto de 1967, na Faculdade de Filosofia (FAFI) da UFPB. Presentes os professores(as): José Pedro Nicodemos, Vilma dos Santos Cardoso Monteiro, Geraldo Lafayette Bezerra, Ednaldo Dias de Barros, Carmem Izabel Carlos Silva, Elza Régis de Oliveira, Potiguar Figuerêdo Matos, Roberto Navarro de O. Almeida e Júlio Goldfarb. Diretoria eleita: Vilma dos Santos Cardoso Monteiro (Diretora), Júlio Goldfarb (Secretário) e Ednaldo Dias de Barros (Tesoureiro). O objetivo principal registrado era o de levar uma representação da PB para o IV Simpósio (Imigração e Colonização) em Porto Alegre. Estes dados foram retirados do Roteiro elaborado por Laura Helena Baracuh Amorim e Irene Rodrigues da Fernandes, apresentado no XIV Encontro Estadual de História, em João Pessoa, 2010. Segundo as autoras, a desativação da entidade pode ter decorrido do clima repressivo vivido na Universidade à época. Em 1979, começavam as gestões para a revitalização da entidade. Foi constituída uma Comissão de Revitalização composta por Sílvio Alem, Zélia Melo e Rosa Godoy, de cujos trabalhos se tem disponível um primeiro registro em um Ofício Circular de 28 de maio de 1980. A primeira Diretoria eleita, para o período 1981-1984, teve como membros Emília Augusta Lins Freire e Zeluiza Formiga.

⁸ Como Alice Piffer Cannabrava, presidente da entidade; José Ribeiro Júnior; Raquel Glezer; Fernando Novais, José Jobson de Andrade Arruda, Edgard Carone, Dea Ribeiro Fenelon, Francisco Falcon, Ismênia Martins, Cecília Westphalen, Maria de Lourdes Mônaco Janotti, Suely Robles Reis de Queiroz, Helga Piccolo, Silvia Petersen. E muitos outros que o tempo não nos faz esquecer, mas o espaço restringe o caber nestas páginas.

⁹ O I Seminário Nordestino de História, em 1987, e, depois, o III Seminário em abril de 1995, com apoio do NDIHR/UFPB.

¹⁰ A exemplo de Seminários Nacionais sobre História Antiga e História da América, o Seminário O Regionalismo Nordestino, em 1984, o Encontro Paraibano de História: História, Região e IV Centenário da Paraíba (João Pessoa, 10 a 14.06.85), o I Seminário Nacional de História do Movimento Estudantil (1989), A Questão da Terra no Brasil (1991), o Encontro Pesquisa e Ensino (1993), Reuniões dos Núcleos Regionais da ANPUH do Nordeste (1993 – João Pessoa, Natal e Aracaju. Cf. Roteiro citado na nota 6.

¹¹ Tais como as *Semanas de História da Universidade Estadual da Paraíba*, em Campina Grande e em Guarabira, promovidas por seus respectivos Departamentos e, em sua maioria, apoiados pela ANPUH/PB; e as *Jornadas Cajazeirenses de História*, iniciadas em 1983.

¹² Nas primeiras edições do Encontro, nem sempre foi possível manter a regularidade bianual, devido a fatores de ordem financeira, institucional (greves), entre outros. Os Encontros aconteceram em: 1984 1986, 1987, 1988, 1991, todos em João Pessoa; 1994 (Campina Grande); 1996 (Cajazeiras); 1998 (Guarabira); 2000 (Patos); 2002 (João Pessoa); 2004 (Campina Grande); 2006 (Cajazeiras); 2008 (Guarabira); 2010 (João Pessoa); 2012 (Cajazeiras). Dados extraídos dos arquivos da autora e do Roteiro citado na nota 6.

¹³ Tais observações foram feitas pela professora Joana Neves, em depoimento prestado em 2010, por ocasião dos 30 anos da ANPUH-PB.

¹⁴ O Curso de História tem uma trajetória demarcada pelo Parecer n° 745/75 SESu, 2° Grupo, aprovado em 05 de março de 1975, autorizando o desmembramento do curso de Estudos Sociais, em Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Geografia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (entidade privada), mantida pela Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras. O Curso foi reconhecido pelo Decreto n° 78.052, de 15 de julho de 1976. A Faculdade foi incorporada à Universidade Federal da Paraíba, como Centro de Formação de Professores, através do Parecer CLN n° 320/79 de 07 de março de 1979 (Informações prestadas em texto do Professor Isamar Lôbo, datado de 2008, não publicado). A ANPUH-PB teve atuação decisiva para a extinção dos Cursos de Estudos Sociais, tanto de Cajazeiras quanto de Patos, e a sua conversão em Cursos de História.

¹⁵ Esta geração que estamos denominando de anterior, de fato, é a 2ª geração de docentes dos quadros da UFPB e depois da UFCG. A 1ª geração foi constituída pelos professores-fundadores do primeiro Curso de História da UFPB, em João Pessoa. Já no caso da UFCG, quando de sua criação ainda no âmbito da UFPB, há uma certa diferença: vários professores-fundadores eram pessoas que, já atuantes anteriormente em outra IES (URNE), pela faixa etária e momento de titulação e de atuação, combinam com a 2ª geração do Curso de João Pessoa. No Curso de Cajazeiras, a situação se assemelha à de Campina Grande/UFCG: os professores-fundadores, oriundos da Faculdade privada que foi federalizada, se equivalem, grosso modo, à 2ª geração de João Pessoa, um pouco para menos, etariamente falando, mas foram a 1ª geração de docentes do Curso. Já em relação aos Cursos de História da UEPB - Campina Grande e Guarabira, pode-se considerar os seus quadros atuais como equivalentes à 3ª geração (etariamente, talvez um pouco para menos) aos quadros das outras IES acima mencionadas, mas formam a 2ª geração em termos de entrada nos cursos. Essa é apenas uma configuração de ordem didática, pois em todos os Cursos houve/há convivência de gerações, talvez sendo a

exceção o Curso da UFPB/João Pessoa, pois o elevado número de aposentadorias de docentes da 2ª geração, nos inícios dos anos de 1990, deixou pouquíssimos remanescentes que conviveram com a 3ª geração (atual).

¹⁶ A tardia criação desses cursos na Paraíba, apesar da vitalidade e visibilidade da área de História nas duas Universidades, se deve ao fato de que a 2ª geração de historiadores, em ambos os casos, não tinha número suficiente de doutores; e a 3ª geração também não tinha quando ingressou nas IES.

¹⁷ O primeiro evento já é um claro resultado do Projeto Resgate “Barão do Rio Branco”, de organização, catalogação, digitalização das fontes manuscritas sobre o Brasil Colonial, existentes no Arquivo Histórico Ultramarino – Lisboa, Portugal, que repercutiu bastante para um alargamento das pesquisas sobre o período colonial; os outros eventos são vinculados, respectivamente, ao Programa de Pós-Graduação em História/UFPB e ao Programa de Pós-Graduação em História/UFCCG.

¹⁸ Para realizar essa apreciação de conjunto, foi feita consulta aos currículos da Plataforma Lattes e elaborados quadros sobre cada geração de cada um dos Departamentos/Cursos de História. As informações foram complementadas com os arquivos pessoais e memórias da autora. No entanto, a dimensão de tais quadros extrapolaria o espaço disponível neste texto. Também foi considerada de difícil exequibilidade a análise individualizada de obras; além disso, a adoção do critério de publicação dos trabalhos poderia distorcer a análise em relação à data de sua efetiva produção, considerando-se a usual defasagem entre um processo e outro; e, em terceiro lugar, o critério de publicação das obras implicaria em um estudo de recepção das mesmas. Feitas tais reflexões, optou-se por colocar no texto uma configuração das principais temáticas desenvolvidas, os seus recortes temporais e espaciais, e as suas abordagens teóricas; identificando em notas os historiadores pertinentes em cada uma dessas variáveis. Nesse caso, os nomes constam por extenso. Se esta opção não permite referenciar as obras, possibilita, no entanto, reduzir, o mais possível, as omissões de pessoas, embora estas certamente aconteçam. Estas configurações poderão ensejar futuras análises historiográficas mais específicas.

¹⁹Temáticas da 2ª Fase/UFPB: *arquivos e documentação:* Elza Régis de Oliveira, Genny da Costa e Silva; *cultura e imaginário:* Durval Muniz de Albuquerque Júnior; *desenvolvimento regional:* Maria da Guia dos Santos Gareis; *economia paraibana:* Elza Régis de Oliveira; *economia açucareira:* Martha Maria de Carvalho e Morais Sant’Anna, Ruston Lemos de Barros; *economia algodoeira e modernização:* Diana Soares de Galliza, Josefa Gomes de Almeida Silva, Josemir Camilo de Melo; *ensino de História:* Joana Neves, Zeluisa Formiga, Rosa Maria Godoy Silveira; *escravidão:* Diana Soares de Galliza; *história das instituições:* Maria das Dores Limeira dos Santos, Maria Zélia Cavalcanti Mello, Zeluisa Formiga; *imaginário:* Durval Muniz de Albuquerque Júnior; *industrialização:* Sílvio Frank Além; *Inquisição e sexualidade:* Ruston Lemos de Barros;

movimentos sociais de esquerda: Marly de Almeida Gomes Vianna, Michel Zaidan Filho, Sílvio Frank Alem; *relações de trabalho*: Maria do Céu Medeiros; *oligarquia e poder*: Inês Caminha Lopes Rodrigues, Eliete Gurjão de Queiroz Silva; Martha Lúcia Ribeiro de Araújo; *questão agrária*: Irene Rodrigues da Silva Fernandes; Marly de Almeida Gomes Vianna; *regionalismo*: Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Rosa Maria Godoy Silveira; *relações comerciais*: Irene Rodrigues da Silva Fernandes; Laura Helena Baracuh Amorim; *relações diplomáticas*: Ivanice Frazão de Lima e Costa; *secas*: Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Frederico de Castro Neves; *urbanização*: Gisafran Nazareno Mota Jucá; Joana Neves. Temáticas excepcionais são: *indígenas na América Latina*: Ivanice Frazão de Lima e Costa; *religião egípcia*: Maria Martha Pimentel de Mello; *revolução de 1383 em Portugal*: Emília Augusta Lins Freire. A maior parte dos trabalhos do período constituiu-se das próprias Dissertações dos docentes e artigos delas derivados; foram estes os trabalhos que primeiro marcaram a historiografia acadêmica da Paraíba. O Professor Acácio José Lopes Catarino, apesar de ingressar na UFPB nesta 2ª fase, teve sua produção já na década de 1990, daí ter sido incluído na 3ª fase. Há um caso de extrema excepcionalidade nessa produção: o de José Octávio de Arruda Melo, o autor com maior volume de trabalhos produzidos e publicados na historiografia paraibana, abordando várias temáticas: historiografia, colonização, imigração, revolução de 30, ditadura militar, biografias, entre inúmeros outros, portanto, de difícil configuração.

²⁰ Dos nomes citados na nota anterior, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Eliete Gurjão de Queiroz Silva, Genny da Costa e Silva, Josefa Gomes de Almeida e Silva, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria da Guia dos Santos Gareis, Marly de Almeida Gomes Vianna, Martha Lúcia Ribeiro de Araújo, Martha Maria Falcão de Carvalho e Morais Santana, Michel Zaidan Filho eram vinculados ao *campus* de Campina Grande. Também eram vinculados àquele *campus* Aluizio Moreira, José Apolinário do Nascimento, Leoníla Maria Amorim Maria do Socorro Xavier, Odete Amorim, Valdomiro Cavalcanti, sobre os quais não foi possível localizar a produção na Plataforma Lattes. Nesse período, houve muita mobilidade do quadro docente naquele *campus*: Martha Falcão e Lúcia de Fátima Guerra Ferreira se transferiram para a UFPB/João Pessoa; Genny da Costa e Silva foi para a UNB; Marly de Almeida Gomes Vianna, para a UFSCAR; Frederico de Castro Neves, para a UFC; Michel Zaidan, para a UFPE. Os demais citados na nota anterior eram vinculados à UFPB/João Pessoa. Há, ainda, dois casos de excepcionalidade: o de Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Durval Muniz de Albuquerque Júnior: ambos ingressaram muito jovens no Ensino Superior e se titularam (Mestrado) ainda nos anos 80, não podendo ser considerados etariamente da 2ª geração de historiadores da UFPB. Pelo exame de sua produção, optamos por colocá-los na 2ª e 3ª Fases da produção historiográfica. Cabe remarcar, ainda, que Josefa Gomes de Almeida e Silva (Dona Zefinha) e Durval Muniz de Albuquerque Júnior demarcam duas

épocas historiográficas na UFPB/*campus* II: a primeira, como fundadora do Curso; o segundo porque já introduzia, no âmbito da 2ª Fase, novas tendências historiográficas que se ampliariam na década de 1990.

²¹Recortes espaciais de trabalhos da 2ª Fase/UFPB: todos os autores citados na nota anterior focaram seus trabalhos na Paraíba, com exceção de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Maria da Guia dos Santos Gareis (Nordeste), Genny da Costa e Silva e Rosa Maria Godoy Silveira (Paraíba-Pernambuco), Joana Neves (Mato Grosso), Marly de Almeida Gomes Vianna, Michel Zaidan Filho, Sílvio Frank Alem (perspectiva nacional), Ivanice Frazão de Lima e Costa (América Latina), Ruston Lemos de Barros (Europa e Brasil), Emília Augusta Lins Freire (Portugal), Maria Martha Pimentel de Mello (Egito).

²²Recortes temporais de trabalhos da 2ª Fase: *Brasil/Nordeste/Paraíba Colonial*: Elza Régis de Oliveira, Genny da Costa e Silva, Maria do Céu Medeiros; *Brasil/Nordeste/Paraíba Imperial*: Diana Soares de Galliza Gisafran Nazareno Mota Jucá, Josefa Gomes de Almeida e Silva, Josemir Camilo de Melo, Rosa Maria Godoy Silveira; *Brasil/Nordeste/Paraíba Republicano*: Eliete Gurjão de Queiroz Silva, Inês Caminha Lopes Rodrigues, Joana Neves, Laura Helena Baracuhy Amorim, Maria da Guia dos Santos Gareis, Marly de Almeida Gomes Vianna, Martha Lúcia Ribeiro de Araújo, Michel Zaidan Filho, Sílvio Frank Além, Maria das Dores Limeira dos Santos, Maria Zélia Cavalcanti Mello e Zeluisa Formiga; *temporalidades mais longas, compreendendo mais de um recorte*: Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Irene Rodrigues da Silva Fernandes, José Octávio de Arruda Melo, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; Martha Maria de Carvalho e Moraes Sant'anna, embora José Octávio tenha um grande número de obras versando sobre o Brasil republicano; *Antiguidade*: Maria Martha Pimentel de Mello; *Idade Média- século XIV*: Emília Augusta Lins Freire; *Idade Média europeia e Brasil Colonial*: Ruston Lemos de Barros; *América Colonial*: Ivanice Frazão de Lima e Costa.

²³Linhas Teóricas dos trabalhos da 2ª Fase: *Positivismo*: a rigor, entre os principais trabalhos historiográficos acadêmicos do período, devido ao fato de se tratarem de Dissertações e Teses, não se pode vislumbrar uma linha positivista quase “puro sangue”, ante a presença de outras influências teóricas: Gisafran Nazareno Mota Jucá, Inês Caminha Lopes Rodrigues, Ivanice Frazão de Lima e Costa, Maria Martha Pimentel de Mello; Maria das Dores Limeira dos Santos, Ruston Lemos de Barros; Maria Zélia Cavalcanti Mello, Zeluisa Formiga; *Annales*, especialmente 2ª geração: Diana Soares de Galliza, Elza Régis de Oliveira; *Materialismo Histórico* como predominância, embora, em alguns casos, combinado, de diferentes formas, com outras vertentes: Eliete Gurjão de Queiroz e Silva, Irene Rodrigues da Silva Fernandes, Joana Neves, Laura Helena Baracuhy Amorim, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Marly de Almeida Gomes Vianna, Maria do Céu Medeiros, Martha Lúcia Ribeiro de Araújo, Martha Maria de Carvalho e Moraes Sant'Anna, Michel Zaidan

Filho, Josefa Gomes de Açmeida e Silva, Rosa Maria Godoy Silveira, Sílvio Frank Alem. Não enquadrámos a produção de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, nessa época, em nenhuma dessas correntes porque reputamos que a mesma aponta a conjugação entre vertentes teóricas já consolidadas e novas abordagens. Novamente, é de excepcionalidade a obra de José Octavio de Arruda Melo: quanto aos aspectos teóricos, pode mais ser configurada como de um ecletismo de abordagens. Esta fase, em João Pessoa, é marcada pela atuação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR na produção historiográfica, com certa influência de Joana Neves, Rosa Maria Godoy Silveira e Sílvio Frank Alem, nas problemáticas de ensino de História, questão regional e movimentos sociais, respectivamente.

²⁴ Na Paraíba, se a produção historiográfica da geração anterior se localizava na UFPB, agora ela se alarga para a UFCG e a UEPB. Na análise dessa produção, não constam a Faculdade Francisco Mascarenhas, de Patos, e a UNIPÉ/João Pessoa porque ambas são IES privadas com um claro direcionamento institucional para o ensino.

²⁵Recortes Temáticos da 3ª Fase/UFPB- campus I: biografia: Francisco de Sales Gaudêncio; *cultura política, poder e política:* Elio Chaves Flores, Jaldes Reis de Menezes, Lúcio Flávio Vasconcelos; Monique Cittadino, Paulo Giovanni Antonino Nunes; *desenvolvimento regional e sustentável:* Flávio Lúcio Rodrigues, José Jonas Duarte da Costa; *ensino de História:* Claudia Engler Cury, Damião de Lima, Regina Célia Gonçalves, Regina Maria Rodrigues Behar; *estudos pré-históricos:* Claudia Cristina do Lago Borges; *história da Arte:* Carla Mary S. de Oliveira; *história econômica, financeira, territorial e administrativa:* Acácio José Lopes Catarino, Mozart Vergetti de Menezes; *história indígena:* João Azevedo; *história local:* Regina Célia Gonçalves; *imaginário:* Carlos André Macedo Cavalcanti; *línguas historiográficas:* Elio Chaves Flores, Regina Maria Rodrigues Behar; *memória, documentação e patrimônio histórico:* Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Carla Mary S. de Oliveira, Claudia Engler Cury, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; *modernidade:* Serioja Rodrigues Mariano, Telma Dias Fernandes; *políticas públicas:* Gustavo Tavares da Silva; *questão agrária:* José Jonas Duarte da Costa; *relações étnico-raciais:* Elio Chaves Flores, Solange Pereira da Rocha; *teoria da história e historiografia:* Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Eduardo Henrique Lima Guimarães, Regina Célia Gonçalves, Raimundo Barroso Cordeiro Júnior, Telma Cristina Delgado Dias Fernandes; *violência e criminalidade:* José Ernesto Pimentel Filho, entre outros campos temáticos. Neste período da 3ª geração, atuou até 2003, como docente do quadro, e de 2003 a 2012 como docente voluntária, uma historiadora da

2ª geração, Rosa Maria Godoy Silveira, na área de ensino de história e direitos humanos.

²⁶Recortes espaciais da 3ª Fase/UFPPB/campus I: alguns historiadores que trabalham com outros recortes, que não predominantemente o Nordeste e a Paraíba: que desenvolvem pesquisa em teoria da história e historiografia acima citados, e mais Ariane Norma Menezes Sá, Carlos André Macedo Cavalcanti, Elio Chaves Flores, Regina Maria Rodrigues Behar, Gustavo Tavares da Silva, Jaldes Reis de Menezes, João Azevedo, Rosa Maria Godoy Silveira. Alguns, no entanto, desenvolvem trabalhos com mais de um recorte espacial. Recortes temporais da 3ª Fase/UFPPB: predominância em: *Brasil pré-colonial*: Claudia Cristina do Lago Borges, *Brasil Colonial*: Acácio José Lopes Catarino, Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Carla Mary S. de Oliveira, Carlos André Macedo Cavalcanti, João Azevedo, Mozart Vergetti de Menezes; Regina Célia Gonçalves, *Brasil Império*: Ariane Norma Menezes Sá, Claudia Engler Cury, Eduardo Henrique Lima Guimarães, Francisco de Sales Gaudêncio, José Ernesto Pimentel Filho, Solange Pereira da Rocha, Serioja Rodrigues Mariano; *Brasil República*: Damião de Lima, Eduardo Henrique Lima Guimarães, Elio Chaves Flores, Flávio Lúcio Rodrigues, Gustavo Tavares da Silva, Jaldes Reis de Menezes, José Ernesto Pimentel Filho, José Jonas Duarte da Costa, Lúcio Flávio Vasconcelos, Monique Cittadino, Paulo Giovanni Antonino Nunes, Regina Maria Rodrigues Behar, Telma Cristina Delgado Dias Fernandes. Alguns trabalham mais de uma temporalidade em História do Brasil: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira; outros, devido aos objetos, trabalham com temporalidades da História européia: aqueles citados na nota 22, envolvidos com teoria da história, historiografia e imaginário.

²⁷Linhas de abordagem da 3ª Fase/UFPPB: *Hermenêutica*: Henrique Lima Guimarães, Raimundo Barroso Cordeiro Júnior, Telma Cristina Delgado Dias Fernandes; *História Cultural*: Ângelo Emílio da Silva Pessoa, Ariane Norma Menezes Sá Carla Mary S. de Oliveira, Claudia Cristina do Lago Borges, Regina Maria Rodrigues Behar, Serioja Rodrigues Mariano, Solange Pereira da Rocha; *História Social Inglesa*: Regina Célia Gonçalves; *Materialismo histórico*: Damião de Lima, Flávio Lúcio Rodrigues, José Jonas Duarte da Costa, Jaldes Reis de Menezes, Paulo Giovanni Antonino Nunes; *Nova História Política*: Acácio José Lopes Catarino, Elio Chaves Flores, Monique Cittadino, Mozart Vergetti de Menezes, Regina Maria Rodrigues Behar; Regina Célia Gonçalves; *teorias antropológicas*: Carlos André Macedo Cavalcanti, João Azevedo; *teorias da Ciência Política*: Lúcio Flávio Vasconcelos, Gustavo Tavares da Silva; *teorias dos Direitos Humanos*: José Ernesto Pimentel Filho, Lúcia de Fátima Ferreira, Rosa Maria Godoy Silveira; *teorias educacionais*: Claudia Engler Cury.

²⁸Temáticas da 3ª Fase na UFPPB, depois UFCCG, de Campina Grande: *cultura e cidades*: Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Fábio Gutemberg de Sousa; Gervácio Batista Aranha, Luciano Mendonça, Osmar Luiz da Silva, Regina Coelli Gomes

Nascimento, Roberval Santiago da Silva, Severino Cabral Filho; *cultura, poder e identidades*: Alarcon Agra do Ó, Iranilson Buriti de Oliveira, João Marcos Leitão Santos, Keila Queirós, Juciene Ricarte Apolinário, Marinalva Vilar de Lima, Rosilene Dias Montenegro; *cultura popular*: Marinalva Vilar de Lima; *biografia histórica*: Durval Muniz de Albuquerque Jr.; *educação*: Juciene Ricarte Apolinário, Keila Queirós, Regina Coelli Gomes Nascimento; *ensino de História*: Antonio Clarindo B. de Souza, Keila Queirós, Luciano Mendonça, Regina Coelli Gomes Nascimento; *escravidão*: Juciene Ricarte Apolinário, Luciano Mendonça; *festas e cultura popular*: Elizabeth Christina de Andrade Lima; *gênero: masculinidade*: Durval Muniz de Albuquerque Jr.; *gênero e família*: Keila Queirós; *história ambiental*: José Otávio Aguiar, Juciene Ricarte Apolinário; *história da justiça*: Roberval Santiago da Silva; *história, cotidiano, costumes*: Fábio Gutemberg de Sousa; *história e imagens*: Roberval Santiago da Silva, Severino Cabral Filho; *história e historiografia da antiguidade*: Marinalva Vilar de Lima; *história das ciências*: José Otávio Aguiar; *história das religiões*: João Marcos Leitão Santos; *história e saúde, discursos e saberes médicos*: Iranilson Buriti de Oliveira; *identidade*: Durval Muniz de Albuquerque Jr.; *indígenas*: Celso Gestemeier do Nascimento, José Otávio Aguiar; *imaginário*: Gervácio Batista Aranha, Rosilene Dias Montenegro; Antonio Clarindo B. de Souza; *memória e documentação*: Juciene Ricarte Apolinário, Roberval Santiago da Silva; *mitologias políticas*: Rosilene D. Montenegro; *modernidade*: Gervácio Batista Aranha, Iranilson Buriti de Oliveira, Rosilene D. Montenegro; *modernidade e cultura de massa*: Roberval Santiago da Silva; *modernização e violência*: Antonio Clarindo B. de Souza; *movimentos sociais*: Luciano Mendonça; *Nordeste*: Durval Muniz de Albuquerque Jr. (nesse caso, o Nordeste é objeto e não apenas recorte); *política, espetacularização, cotidiano, comportamento eleitoral, representações, marketing*: Elizabeth Christina de Andrade Lima; *produção de subjetividades*: Durval Muniz de Albuquerque Jr.; *teoria e métodos de pesquisa em História*: Alarcon Agra do Ó; *velhice, memória e violência*: Alarcon Agra do Ó; Keila Queirós.

²⁹Recortes Espaciais da 3ª Fase na UFPB/UFCG: *Paraíba*: Alarcon Agra do Ó, Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Fábio Gutemberg de Sousa, Gervácio Batista Aranha, Elizabeth Christina de Andrade Lima; João Marcos Leitão Santos, João Otávio Aguiar, Luciano Mendonça, Juciene Ricarte Apolinário; *Goiás*: Juciene Ricarte Apolinário; *Nordeste*: Durval Muniz de Albuquerque Júnior; Marinalva Vilar de Lima, Rosilene Dias Montenegro; *Brasil*: Celso Gestemeier do Nascimento, João Otávio Aguiar; *América*: Celso Gestemeier do Nascimento; *Grécia e Roma*: Marinalva Vilar de Lima. Recortes Temporais: *Brasil Colônia*: Celso Gestemeier do Nascimento, João Otávio Aguiar, Juciene Ricarte Apolinário; *Brasil Império*: João Otávio Aguiar, Juciene Ricarte Apolinário, Luciano Mendonça; *Brasil Império-República*: Fábio Gutemberg de Sousa, Gervácio Batista Aranha, João Marcos Leitão Santos; *Brasil República*: Alarcon Agra do Ó, Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Celso Gestemeier do Nascimento; Elizabeth Christina de Andrade Lima, Fábio Gutemberg de Sousa, Iranilson Buriti de Oliveira; Roberval Santiago da Silva,

Rosilene Dias Montenegro; *Antiguidade*: Marinalva Vilar de Lima. Abordagens Teóricas: *Antropologia da Política*: Elizabeth Christina de Andrade Lima *História do Tempo Presente*: Rosilene Dias Montenegro; *História Social*: Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Fábio Gutemberg de Sousa, Juciene Ricarte Apolinário, Luciano Mendonça, Roberval Santiago da Silva; *Nova História Cultural*: Alarcon Agra do Ó, Antonio Clarindo Barbosa de Souza, Gervácio Batista Aranha, Iranilson Buriti de Oliveira, João Marcos Leitão Santos, Luciano Mendonça, Regina Coelli Gomes Nascimento; *Sociologia da Cultura*: Keila Queirós; *Filosofia pós-estruturalista* (Foucault, Deleuze) + *História Cultural*: Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Os historiadores Maria Lucinete Fortunato, Osmar Luiz da Silva e Rodrigo Ceballos constam na nota 28, por serem vinculados ao *campus* de Cajazeiras, mas integram o corpo docente do Curso de Pós-Graduação em História de Campina Grande. O levantamento da UFCG Capina Grande foi feito com base no *site* do seu Curso de Pós-Graduação, além da Plataforma Lattes. Está sendo desenvolvido um projeto de pesquisa sobre o Curso de História da UFCG/*campus* II, por Regina Coelli Gomes Nascimento, e intitulado de “Narrar histórias, construir memórias: 30 anos do Curso de História do CH-UFCG”.

³⁰ A pesquisa historiográfica acadêmica na UFCG/Cajazeiras teve em Osmar Luiz da Silva Filho um pioneiro. A chegada de doutores e mestres, na década de 2000, vem possibilitando maior institucionalização da pesquisa historiográfica. A produção local vem desenvolvendo os seguintes campos temáticos: *administração colonial no sertão*: Isamarc Gonçalves Lobo, Osmar Luiz da Silva, Rodrigo Ceballos, *idades*: Osmar Luiz da Silva, Vivianne Gomes de Ceballos; *idades*: Osmar Luiz da Silva, Rodrigo Ceballos,; Vivianne Gomes de Ceballos; *cultura popular nordestina*: Rosilene Alves de Melo, Silvana Vieira de Sousa; *ensino de história*: Isamarc Gonçalves Lobo, Maria Lucinete Fortunato; *políticas públicas*: Maria Lucinete Fortunato; *questão agrária*: Maria Lucinete Fortunato; *relações comerciais Brasil-Rio da Prata*: Rodrigo Ceballos. Os recortes espaciais contemplam o sertão da Paraíba, à exceção do tema de relações comerciais. Os recortes temporais dessa produção abrangem: *Brasil Colonial- século XVII-XVIII*: Rodrigo Ceballos; *Brasil Colonial- século XVIII*: Isamarc Gonçalves Lobo, Osmar Luiz da Silva, Rodrigo Ceballos; *Brasil República*: Isamarc Gonçalves Lobo, Maria Lucinete Fortunato, Osmar Luiz da Silva, Rodrigo Ceballos, Rosilene Alves de Melo, Silvana Vieira de Sousa, Vivianne Gomes de Ceballos. As linhas teóricas dos trabalhos incidem sobre a História Cultural: e a Nova História Política (Modos de Governar). Agradecemos a Isamarc Gonçalves Lobo pelas informações prestadas.

³¹ Temáticas da 3ª Fase da UEPB/Campina Grande: *idades, memória, imaginário*: Alberto Edvanildo Sobreira Coura, Auricélia Lopes Pereira, Maria Lindaci Gomes de Souza; *idades, gestão, patrimônio e educação patrimonial*: Maria José Silva Oliveira, Maria Lindaci de Souza; *cultura*: Jefferson Nunes Ferreira; *cultura popular*: Patrícia

Cristina Aragão de Araújo; cultura *afro-brasileira*: Maria Lindaci Gomes de Souza, Patrícia Cristina Aragão de Araújo; *economia regional e urbana*: Ofélia Maria Barros; *educação e ensino de História*: Maria de Lourdes Lôpo Ramos, Maria Lindaci Gomes de Souza, Patrícia Cristina Aragão de Araújo; cultura *política, Estado e poder*: Gilbertgues Santos Soares, Patrícia Cristina Aragão de Araújo; *gênero e sexualidade, identidade, cultura*: Maria do Socorro Cipriano, Ofélia Maria Barros; *gênero e etnia*: Patrícia Cristina Aragão de Araújo; *religião*: Ofélia Maria Barros, Maria Giseuda Nascimento Limeira. Recortes espaciais: toda a produção focada na Paraíba, exceto Alberto Edvanildo Sobreira Coura (América Latina); Recortes temporais: toda a produção focada no período republicano brasileiro e um recorte na América Latina contemporânea. Abordagens: *História Social*: Maria Lindaci de Souza, Patrícia Cristina Aragão de Araújo, *História Cultural*: Auricélia Lopes Pereira, Maria do Socorro Cipriano, Maria Giseuda Nascimento Limeira, Maria Lindaci Gomes de Souza, Ofélia Maria Barros; Patrícia Cristina Aragão de Araújo; *teorias da Ciência Política*: Gilbertgues Santos Soares; *teorias educacionais*: Maria de Lourdes Lôpo Ramos, Maria Lindaci Gomes de Souza. OBS: não foi possível no momento realizar o rastreamento de possível produção do período anterior da área de História na UEPB/Campina Grande por falta de Plataforma Lattes, o que exige consulta a outras fontes. Agradecemos a Faustino Teatino Cavalcante Neto pelo repasse de documentos.

³²Campos Temáticos contemplados na UEPB/Guarabira: *arqueologia*: Juvandi de Souza Santos; *idades*: Paula Rejane Fernandes, Waldeci Ferreira Chagas; *cultura, literatura e mídia*: Elisa Mariano de Medeiros Nóbrega, Joedna Reis de Menezes, Alômia Abrantes da Silva; *cultura afro-brasileira*: Waldeci Ferreira Chagas; *ensino de História*: Marisa Tayra Teruya, Luciana Calissi, Mariângela de Vasconcelos Nunes; *gênero, sexualidade, homoerotismo, lesbofobia, afetos e sensibilidades*: Alômia Abrantes da Silva, Edna Nóbrega Araújo, Joedna Reis de Menezes, Elisa Mariano de Medeiros Nóbrega; *linguagens historiográficas/cinema*: Carlos Adriano Ferreira de Lima; *relações e educação étnico-raciais*: Waldeci Ferreira Chagas; *movimentos sociais*: Tiago Bernardon de Oliveira; *teoria da história e historiografia*: Joedna Reis de Menezes, Elisa Mariano de Medeiros Nóbrega. Recortes espaciais: Paraíba. Carlos Adriano Ferreira de Lima e Tiago Bernardon de Oliveira apresentam recortes de dimensão mais nacional. Recortes Temporais: *Brasil Império*: Naiara Ferraz Bandeira Alves; *temporalidades de longa duração*: Marisa Tayra Teruya. Os demais têm produção sobre *Brasil República*. Abordagens teóricas: *História social*: Mariângela de Vasconcelos Nunes, Marisa Tayra Teruya, Paula Rejane Fernandes, Tiago Bernardon de Oliveira, Waldeci Ferreira Chagas; *Nova História Política*: Martinho Guedes dos Santos Neto; *História Cultural*: Alômia Abrantes da Silva, Elisa Mariano de Medeiros Nóbrega, Carlos Adriano Ferreira de Lima, Edna Nóbrega Araújo, Joedna Reis de Menezes, Waldeci Ferreira Chagas. OBS: é necessário um levantamento de possível produção do período anterior da área de História na UEPB/Guarabira, mas não foi possível, no

momento, o rastreamento porque muitos integrantes do corpo docente da época não dispõem de registro na Plataforma Lattes. Contudo, alguns historiadores aposentados em outras IES foram docentes em Guarabira e desenvolveram algumas atividades de pesquisa. Agradecemos Alômia Abrantes, Luciana Calissi, Martinho Guedes dos Santos Neto e Waldeci Ferreira Chagas pelas informações prestadas.

³³ Várias outras linhas são necessárias ao rastreamento: a) as Dissertações produzidas pelos Cursos de Pós-Graduação, não apenas de História, mas quanto a trabalhos de perspectiva histórica; b) os historiadores/docentes atuando em outros cursos das IES. Em anos muito recentes (2ª metade da década de 2000), novos *campi* foram instalados pelas três Universidades públicas (UFPB, UFCG e UEPB) no estado, sobretudo no interior; e, em alguns dos novos cursos, há jovens historiadores que vêm participando ativamente de encontros da ANPUH-PB, com apresentação de trabalhos; c) os historiadores/professores substitutos pós-graduados dos Cursos de História, e já dispendo de produção; d) os historiadores/docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se multiplicaram no território paraibano nos últimos anos; temos informações de professores de História aí concursados, que, igualmente, têm produção historiográfica.

³⁴Uma dificuldade de ordem metodológica, em um levantamento através da Plataforma Lattes, é a multiplicidade que se nota nos objetos de investigação de cada investigador. No caso da historiografia, essa constatação faz-nos lembrar Dosse (1992). Desse modo, o leque temático traz especificações que demandam um trabalho minucioso, que fica como sugestão.