

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA CAVALCANTI VIRGULINO

**O ITINERÁRIO DE DUAS USPIANAS NA UFPB - Joana Neves e Rosa Maria Godoy
Silveira: trajetórias que se cruzam a partir da História ensinada**

**João Pessoa - PB
2016**

MARIA HELENA CAVALCANTI VIRGULINO

**O ITINERÁRIO DE DUAS USPIANAS NA UFPB - Joana Neves e Rosa Maria Godoy
Silveira: trajetórias que se cruzam a partir da História ensinada**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na linha de pesquisa: História da Educação, como exigência institucional para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

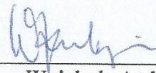
Orientador: Prof. Dr. Wojciech Andrej Kuleza

**João Pessoa - PB
2016**

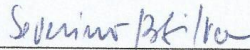
**O ITINERÁRIO DE DUAS USPIANAS NA UFPB - Joana Neves e Rosa Maria Godoy
Silveira: trajetórias que se cruzam a partir da História ensinada**

Aprovado em 04/11/2016

BANCA EXAMINADORA



Professor Doutor Wojciech Andrej Kuleza
Orientador - PPGE/UFPB

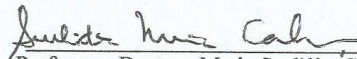


Professor Doutor Severino Bezerra da Silva
Examinador Interno - PPGE/UFPB



Professora Doutora Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Examinadora Externa - PPGE/UFPB

Professora Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt
Examinadora Externa - PPGE/PUC-SP



Professora Doutora Maria Suelídia Calaça
Examinadora Externa Convidada - DME/CE/UFPB

Professora Doutora. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Examinador Suplente Externo - PPGDH/UFPB

Professora Doutora. Maria Adailza de Albuquerque
Examinador Suplente Interno - PPGE/UFPB

V817i Virgulino, Maria Helena Cavalcanti.
O itinerário de duas uspianas na UFPB - Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira: trajetórias que se cruzam a partir da História ensinada / Maria Helena Cavalcanti Virgulino.- João Pessoa, 2016.
205f. : il.
Orientador: Wojciech Andrej Kuleza
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Neves, Joana. 2. Silveira, Rosa Maria Godoy.
3. Educação - história. 4. Trajetória profissional. 5. Ensino de história. 6. Ensino e pesquisa.

UFPB/BC

CDU: 37(091)(043)

Este trabalho é dedicado a Maria do Carmo (mãe), influência como mulher e professora e Mariana Lacerda (filha) que me acompanhou em todos os momentos dessa trajetória. A Luiz Carlos, companheiro de uma trajetória mais longa.

AGRADECIMENTOS

À Maria do Carmo, minha mãe, professora das boas que foi a minha primeira influência.

À Mariana, minha filha, companheira em todos os momentos dessa caminhada, incentivando e me acalmando nos momentos mais difíceis.

A Luiz Carlos, companheiro de todas as horas, incentivando e apostando em mais essa caminhada.

À Joana Neves, inspiração para esse trabalho, para a profissão docente e para a vida, professora de longas datas, pelas nossas conversas em sua casa, por telefone ou por e-mail, sempre atenciosa, e pronta a ajudar.

À Rosa Maria Godoy Silveira, inspiração para essa tese e para a profissão docente, professora também de longas datas, pela atenção ao longo de mais um trabalho em nossa trajetória profissional.

A Wojciech Andrej Kuleza, pelo acolhimento, pelo aceite da orientação e pela liberdade de criação.

A Davi Clementino, pelo apoio em momentos decisivos desse trabalho.

Aos professores, Vilma de Lurdes Barbosa e Melo e Severino Bezerra da Silva, com suas valiosas contribuições na qualificação.

Às amigas de profissão e de vida, Patrícia Barreto, Daniela Terto, Raquel Macedo, Jahynne Dantas e Cristiane Cruz.

Aos nossos amigos, professores do IFRN- Currais Novos Jonas Almada, Keylly Eyglys, Fábio Marinho e Andeílson Oliveira pela compreensão das tantas ausências nas terças nobres.

A Cosmo Mariano Júnior, pelas nossas conversas, incentivos em nossas longas viagens semanais para Currais Novos.

A Miguel Afonso Linhares e José Duarte Júnior, amigos de vida e de profissão que me acompanham em todos os projetos no IFRN- Currais Novos.

Aos nossos aluno/as de hoje e os que já passaram pela nossa trajetória profissional

“A fascinação da vida não é nem o começo nem o fim, é o percurso”
(SILVEIRA, 2002, p. 6).

Toda história é escolha. Ao exercer seu ofício, o historiador produz o conhecimento histórico. O professor de história, ao exercer o ofício de historiador na sala-de-aula, usando livremente o quadro de giz, ensina que esse conhecimento é imprescindível. Ou nada do que ensinar valerá a pena (NEVES, 2004 a, p. 28).

RESUMO

Nosso trabalho tem como objeto de estudo a recomposição das trajetórias profissionais de duas historiadoras do Departamento de História da UFPB: Joana Neves (1978-1985) e Rosa Maria Godoy Silveira (1976- 2003) no que diz respeito ao ensino de História. Inicialmente, centramos nossa investigação no período em que lecionaram na UFPB, contudo a intensa produção e atuação nesse campo nos levou ao extrapolamento do recorte temporal previamente estabelecido, já que continuam atuantes e envolvidas com essas discussões. Suas trajetórias, influenciaram o trabalho de outros docentes do Departamento de História da UFPB, como de muitos outros profissionais egressos desse curso, que hoje atuam nas mais diversas instituições de Ensino Superior e de Ensino Básico. Ensino aliado à pesquisa, resultando em uma concepção do primeiro como produção de conhecimento; formação do profissional de História enquanto professor e pesquisador; ensino temático; condições de trabalho, entre outras preocupações, embasaram e embasam a concepção de ensino defendida e praticada por essas duas docentes. Na recomposição de suas trajetórias, utilizamos os seus depoimentos para identificar momentos em suas vidas que influenciaram na escolha do curso de História, e, em seguida, partimos para a análise de suas produções intelectuais, cruzando, na trajetória de cada uma a defesa da História ensinada.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória Profissional, Ensino de História, Ensino e Pesquisa.

ABSTRACT

Our work has as study object the recomposition of professional trajectories of two historians of the Department of History of UFPB: Joana Neves (1978-1985) and Rosa Maria Godoy Silveira (1976- 2003), with regard to the history of education, what took us to focus our research on the period in which they taught at UFPB, while glimpsing their performances and productions in this field until today, which made us extrapolate the established time frame, as they remain involved with the issues related to education of history. We started on the assumption that the trajectories of the teachers Joana Neves and Rosa Maria Godoy Silveira were marked by a constant concern for the teaching of history, this concept resulting a close relationship between teaching and research. Other teachers who worked with them in the Department of History of UFPB were influenced by their work, like many other professionals in their trajectories, graduates of this course, which now operate in various institutions of higher and basic education. Education combined with research, resulting in a conception of the first as production of knowledge; history professional's development as a teacher and researcher; thematic education; working conditions, among other concerns, provided the basis and underpin the design of history teaching advocated and practiced by these two teachers. In the restoration of their trajectories, we started from specific moments of their lives that influenced the choice of teaching and specifically the history line, and then we used as sources their statements and their intellectual productions, crossing on the trajectory of each, the defense of history taught.

Keywords: Professional carrer, History teaching, Education and research

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Foto 01- Grupo Escolar Conde do Parnaíba (1957).....	45
Foto 02 - Grupo Escolar Conde do Parnaíba (1957).....	45
Foto 03 – Imagem do cotidiano do IEE de Jundiaí/SP.....	48
Foto 04 - Fotos com a professora Joana Neves acompanhada com colegas de turma e professores, à época da sua graduação em História na USP.....	63
Foto 05- Primeiro ano da professora Rosa Maria Godoy Silveira na USP (1968).....	69
Foto 06 - Classes Experimentais de Socorro/ Escola Narciso	76
Foto 07 - Alunos do vocacional de Rio Claro em estudo do meio em 1969	78
Foto 08 - Ginásio Vocacional Estadual Embaixador Macedo Soares Barretos	80
Foto 09 - Sala de aula - Ginásio Vocacional Osvaldo Aranha na cidade de São Paulo nos anos 1960.....	80
Foto 10 e 11 - Com os colegas do curso de Especialização em Cajazeiras (1977).....	89

FIGURAS

Figura 01- Capa do livro História de Patos - Série Material Didáticos do NDHIR/UFPB	53
Figura 02 - Capas dos Livros do Projeto de História Local - Série Material Didáticos do NDHIR/UFPB	55
Figura 03 – Cópia do Histórico escolar da graduação (professora Joana Neves)....	62
Figura 04 - Referenciais para o ensino de História da Professora Joana Neves	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPB/JP	Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba/Seção João Pessoa
AMPEP	Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH/PB	Associação Nacional de História /Seção Paraíba
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRS	Conselho Nacional de Pesquisa Científica
COPERVE/UFPB	Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal da Paraíba
CPA	Centro Pedagógico de Aquidauana
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DLCV/CCHLA	Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
ENEH	Encontro Nacional dos Estudantes de História
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFCL/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FFLCH/USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
HTP	História do Tempo Presente
IDEME	Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba
IHTP	Instituto de História do Tempo Presente
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEC/CNE	Ministério de Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação
MEC/SESU	Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior
MMDC	Ginásio Estadual Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo
MPB	Música Popular Brasileira
NDIHR	Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSS	Processo Seletivo Seriado
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação
RCEF	Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RCEM/PB	Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba
RCEF/PB	Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: O COMEÇO DE UMA HISTÓRIA	13
1.1 Apresentando a História da nossa pesquisa: o problema, o objeto e os objetivos.....	13
1.2 Uma História contada em capítulos	20
1.3 Como contar a nossa História: enfoque teórico, metodológico e fontes.....	22
1.4 Prazer em apresentar as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira.....	36
1.5 O início de uma outra História: nosso encontro com as professoras Joana Neves e Rosa Godoy na UFPB.....	51
2 UM POUCO DAS HISTÓRIAS DAS PROFESSORAS JOANA NEVES E ROSA MARIA GODOY SILVEIRA: FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA E OS PRIMEIROS PASSOS DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS	57
2.1 Formação Acadêmica: professoras Joana Neves (1962-1968) na USP/FFCL.....	57
2.2 Formação Acadêmica: professora Rosa Maria Godoy Silveira (1968-1971) na USP/FFCL.....	66
2.3 Primeiros passos na vida profissional.....	71
2.3.1 A Professora Joana Neves.....	71
2.3.2 A Professora Rosa Maria Godoy Silveira.....	90
3 HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (UFPB): A HISTÓRIA ENSINADA.....	95
3.1 O contexto da chegada à UFPB: o reitorado de Lynaldo Cavalcanti.....	95
3.2 Vidas e trajetórias profissionais que se cruzam: o ensino e a pesquisa.....	109
3.2.1 Joana Neves e o Ensino de História.....	111
3.2.2 Ensino temático e Local de História.	112
3.2.3 Formação do Professor de História.....	123
3.2.4 Rosa Maria Godoy Silveira e o Ensino de História	149
3.2.5 Formação do Professor de História.....	150
3.2.6 Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de História	157
3.2.7 Conhecimento Histórico: locus de produção	159
3.2.8 Referências Curriculares: uma discussão necessária	163

REFERÊNCIAS.....	184
ANEXO.....	195

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: O COMEÇO DE UMA HISTÓRIA

1.1 Apresentando a História da nossa pesquisa: o problema, o objeto e os objetivos

Assistimos, na segunda metade do século XX, a uma renovação nos objetos e metodologias de estudo em muitas áreas das Ciências Humanas, a exemplo da Educação, sendo de nosso interesse as transformações que vêm ocorrendo no campo¹ da História da Educação.

Nas últimas décadas, esse campo passou por mudanças, ocorrendo uma maior aproximação entre o ensino e a pesquisa, resultando na investigação de novas temáticas, como também o estudo de objetos já bem conhecidos que passaram a ser problematizados a partir de novas abordagens, o que remeteu a procedimentos metodológicos inovadores, ampliando as discussões sobre a História da Educação.

Estudos realizados pelos professores Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes Faria Filho² traçam bem as mudanças ocorridas, destacando, já no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, um impulso renovador a partir do surgimento de cursos de Pós-Graduação em Educação pelo país. Na década de 1980, essa renovação é reforçada, sendo uma iniciativa importante à realização do Seminário “História e Educação”, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em setembro de 1984.

Alguns trabalhos apresentados nesse Seminário foram publicados, sendo comum a insatisfação com os padrões historiográficos então dominantes, defendendo, apesar das

¹Recorremos a VEIGA e FONSECA (2008) na conceituação da História da Educação como um “campo de investigações”, estando entre os seus objetos de estudo: a escola, o/a professor/a, os/as alunos/as, materiais escolares, processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros, tendo como referenciais metodológicos e teóricos a História Cultural, Política e Econômica. Em relação à constituição da História da Educação como um **campo** de estudo há, uma questão a ser superada: a separação entre o **campo** da História e o **campo** da Pedagogia, levando aos avanços das pesquisas na História da Educação no âmbito das Faculdades ou Centro de Educação, sobretudo na pós-graduação, sendo um movimento encabeçado por pedagogos; é bem verdade que muitos dos pesquisadores eram/são formados em História, mas, em geral, atuavam/atuam nos espaços acadêmicos dominados pela pedagogia, ficando a maioria dos historiadores de fora, ausente dessas discussões – o que foi (e continua sendo) uma grande falha desses profissionais, insistindo grande parte, em não incluir a educação e, mais ainda, o ensino entre seus objetos de estudo: Tendo em vista o que acontece na Pós-Graduação no Departamento de História da UFPB e em outras universidades.

² A literatura que trata a História da Educação como um campo de pesquisa é vasta. Nesse nosso trabalho além do texto de VIDAL e FARIA FILHO (2003), destacamos outras leituras que também elencam e analisam as inovações ocorridas nesse campo nas últimas décadas, como por exemplo, os trabalhos de GONDRA (2007) e VEIGA (2007), entre outros.

divergências, um processo de reconfiguração da disciplina e das pesquisas nesse campo de investigações.

O que passa a existir nesse período é um movimento de revisão crítica no que diz respeito à História da Educação, levando pesquisadores desse campo a organizar, a partir da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³, um Grupo de Trabalho (GT) destinado a promover o diálogo entre os historiadores da Educação no país, passando-se a discutir temas, categorias de análise e procedimentos metodológicos, tendo como objetivo ampliar e renovar a produção na área.

Como um dos resultados desse processo de renovação da História da Educação, temos a criação em 1986 do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)⁴, surgido a partir da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O nosso trabalho, inserido no campo de pesquisa da História da Educação, nesse contexto de renovação, tem como objeto de estudo a recomposição de trajetórias profissionais de professores(as), revelando nessas análises, também, aspectos da História pessoal dos docentes, ou seja, momentos de suas Histórias de vida, como forma de se entender as escolhas no campo profissional, enfatizando assim, não só uma dimensão individual, como também social, constituindo essas trajetórias um capítulo importante da História da Educação.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão estabelece apropriadamente a relação entre trajetórias profissionais e Histórias de vida:

É de todo conveniente, neste momento, explicitar a atualidade e pertinência das Histórias de Vida, quer epistemológica, quer metodologicamente. Para tanto, apoiamo-nos em Nóvoa⁵ (1995), que considera que a vida dos professores constituiu-se em um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, mas “hoje, sabemos que não é possível separar o eu *pessoal* do eu *profissional*, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”,

³ A ANPEd, foi criada em 1976, atuando nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, construindo ao longo de sua História uma prática acadêmico-científica preocupada com o fortalecimento da formação pós-graduada em educação, fomentando assim a pesquisa educacional. Disponível em www.anped.org.br/anped/ Acesso em: 27 nov. 2014.

⁴ O HISTEDBR, contribuiu para o impulso das pesquisas, resultando em uma produção rica e variada, tendo como princípios orientadores três vertentes de trabalhos; estando a primeira voltada para a convocação de novos pesquisadores, procurando estimular a criação de núcleos de pesquisa nas universidades em todo o país. A segunda vertente ocupou-se com a articulação dos grupos, buscando a integração a partir da promoção de encontros e seminários, além da criação de uma rede informatizada para a difusão e troca de informações. A terceira vertente tratava de promover discussões teórico-metodológicas e a crítica das novas concepções historiográficas e de seus pressupostos (SAVIANI, 2007, p. 17-18).

⁵ Antonio Nóvoa, escritor português, Doutor em Educação e Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Para o educador, o desafio dos profissionais da área escolar é o de se manter atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. (Nova Escola, Set/2008).

acreditando, por conseguinte, na “importância crescente que as Histórias de Vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino” (op.cit. p.7). A questão da indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional remete à questão da construção da identidade de sentir-se e de ser professor. Segundo Derouet (1988) a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho docente concreto. As fases na trajetória profissional têm sido estudadas por autores também mediante o emprego de Histórias de Vida, com destaque para Huberman (1974), em que a identidade profissional é posta em cheque pelo professor, em especial nas fases de “meio de carreira” e na de “final de carreira”, esta última denominada pelo autor de fase de desinvestimento (2004, p.1-2 - grifo da autora).

Silva e Fonseca reforçam a relação entre trajetórias profissionais e Histórias de vida, enfatizando que:

Esse relato nos remete ao papel da luta política na formação e na prática do professor. O desafio, a desesperança, a crença no futuro, a conscientização sobre a democracia e a cidadania aparecem como categorias formativas da identidade do profissional docente. As narrativas de docentes de história revelam o sentido que cada um atribui a sua vida profissional, como cada um se vê, as imagens construídas ao longo do viver e tornar-se profissional. Revelam uma mescla dinâmica de gostos, opções, de acasos que consolidam concepções, de atitudes que identificam a maneira própria de ser de cada docente. Portanto, nos percursos formativos da identidade docente, entrecruzam-se diversos caminhos, saberes são compartilhados, complexas relações se estabelecem no processo vivo, dinâmico e ativo de tornar-se professor (2010, p. 20).

Essas Histórias trazem à tona os anseios e expectativas desses profissionais, dando mais vida à História da Educação, revelando o trabalho de mestres(as) que em muito contribuíram para a educação no Brasil com trabalhos inovadores ou com a adaptação de experiências bem sucedidas de outras localidades para suas escolas, ou ainda, resistindo às situações mais adversas, convictos de que a educação em muitos países como o nosso é uma das alternativas para setores desprivilegiados da população na melhoria de sua qualidade de vida.

Em nosso Estado, muitas dessas pesquisas vêm sendo produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialmente, relacionadas à linha de pesquisa da História da Educação, priorizando, em seus estudos, investigações e experiências educacionais no

Nordeste e na Paraíba. Nessa linha, muitos trabalhos, relacionam-se à vida profissional de mulheres educadoras e intelectuais, engajadas a partir de seus trabalhos para a melhoria do ensino no nosso Estado.

Sendo assim, é objeto do nosso estudo recompor as trajetórias profissionais de duas historiadoras e professoras⁶ do Departamento de História da UFPB: Joana Neves (1978-1995) e Rosa Maria Godoy⁷ Silveira (1976-2003).

Tarefa difícil essa nossa! Procurar em uma Tese de Doutorado dar conta de trajetórias tão ricas e complexas. Sabemos que lacunas, omissões e insuficiências serão cometidas, o que nos leva a um pedido de desculpas antecipado às duas professoras. Mas fizemos o possível para dar conta de suas trajetórias, o que nos fez limitar essas atuações ao ensino de História e a suas atuações no Departamento de História da UFPB.

A escolha da trajetória profissional dessas duas professoras justifica-se pelo fato de acreditarmos na influência do seu trabalho na formação de muitos profissionais de História em nosso Estado. Esperamos que essa suposição não soe como pretensiosa, tendo como objetivo apenas justificar nosso trabalho, mas, realmente, acreditamos que esses percursos influenciaram o trabalho de tantos outros professores, que atuaram com elas no Departamento de História da UFPB, como de muitos outros profissionais, egressos desse curso, que hoje atuam nas mais diversas instituições de Ensino Superior e de Educação Básica.

Em nosso estudo, partimos da recomposição de aspectos da vida dessas professoras, o que nos ajudou a conhecer melhor suas escolhas e atuações profissionais, valendo enfatizar, no entanto, que tal proposta não teve caráter biográfico. Procuramos articular as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica profissional e o exercício da profissão docente, para se buscar entender melhor a trajetória profissional das professoras Joana Neve e Rosa Maria Godoy Silveira.

Carlos Rodrigues Brandão (2002, p.186), em seu texto “O trabalho de ensinar”, chama atenção para a necessidade de uma maior reflexão sobre o professor, começando com o estudo “(...) das nossas vocações enquanto pessoas humanas que escolheram, ou foram levadas a uma opção de profissão e, até mesmo, de um modo de vida através de seu trabalho de educar”, indagando assim o porquê de ser professor no meio de tantas outras profissões, na maioria das vezes, mais valorizadas e prestigiadas, destacando a necessidade de se conhecer melhor na educação a vida deles, a partir da sua escolha pela profissão.

⁶ A ordem estabelecida para citar as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira levou em consideração critérios de ordem alfabética e cronológica, no que diz respeito ao início da atuação no magistério.

Os relatos de vida das professoras Joana Neves e Rosa Marai Godoy Silveira foram usados com o intuito de conhecer e entender melhor suas trajetórias profissionais, revelando desde o início a escolha pela profissão, a formação escolar e acadêmica de cada uma, como se veem enquanto professoras, enfim: as representações que foram sendo construídas ao longo de todo um percurso de profissão docente, que possam ajudar a revelar em seus trajetos profissionais, as suas concepções e atitudes enquanto professoras de História.

Em nosso trabalho de recomposição dessas trajetórias, partimos da hipótese de que suas Histórias de vida profissional foram marcadas pela preocupação constante com a difusão de uma concepção do conhecimento histórico em que o ensino e a pesquisa estão relacionados, o que resulta uma visão do ensino da História como produção de conhecimento.

O nosso objetivo nesse estudo foi o de ir entrelaçando suas trajetórias profissionais, tendo como fio condutor o Ensino de História, revelando, a partir de seus lugares de origem, de suas formações escolares e acadêmicas, de suas atuações na área da docência e de suas produções intelectuais um substrato comum, revelador de suas concepções do ensino de História.

Essas professoras, participaram ativamente em seus períodos de atuação, frente ao Departamento de História da UFPB dos debates locais, regionais e nacionais acerca do ensino de História, contribuindo suas reflexões e produções intelectuais para a difusão de novas propostas metodológicas para o ensino de História, priorizando a indissociabilidade deste último com a pesquisa, como condição inovadora na formação de profissionais da área.

Difundindo uma concepção de ensino inovadora, as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, contrapunham-se à orientação que norteava a maioria dos cursos de Licenciatura em História (incluindo o da UFPB, local de atuação dessas docentes) que desvinculava o ensino da pesquisa. Nessa visão a função precípua da Licenciatura a formação do professor (ensino), enquanto a pesquisa seria um campo de atuação dos cursos de Bacharelado, levando à dicotomia ensino X pesquisa, empobrecendo a formação dos futuros profissionais, tanto no que diz respeito ao ensino como a pesquisa, passando a ser vistos apenas e unicamente como reprodutores, e não, produtores de conhecimento.

Essa visão do ensino levou essas docentes, no debate sobre a formação, a denunciar, entre outras questões, a dicotomia existente entre a Licenciatura e o Bacharelado, aspecto esse que se estruturou a partir da diferença entre conhecimentos específicos da disciplina (Bacharelado) / conhecimentos pedagógicos (Licenciatura), preparação para o ensino (Licenciatura) / preparação para a pesquisa (Bacharelado), conhecimentos teóricos

(Bacharelado)/prática (Licenciatura), ocasionando toda essa dualidade, um intenso debate nos anos de 1980 e 1990.

Grande parte das discussões desse período passou a questionar cada vez mais a separação dos aspectos acima citados relacionados à formação dos profissionais de História, crescendo o envolvimento de docentes que lutavam por um outro processo de formação e por um novo ensino de História, reivindicando, assim, uma formação para o Curso de História que privilegiasse o professor-pesquisador, como fizeram ao longo de sua trajetórias as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira.

Essas docentes direcionaram muito de seus trabalhos a denunciar nessa formação a falta de entrosamento entre o ensino e a pesquisa, sendo esse um fator responsável por uma hierarquia que afasta o Bacharel do Licenciado, o que levou a se considerar o primeiro como um profissional mais completo, criando em muitos Cursos de História uma situação que priorizava as disciplinas específicas, centro da formação dos bachareis, sem grande preocupações com as questões relacionadas à metodologia, já que essas disciplinas estão vinculadas à formação do licenciado, como se fosse possível apropriar-se do conteúdo da disciplina sem se preocupar com o aprendizado, tendo, nesse contexto, o professor (licenciado) um *status* diminuído em relação ao pesquisador (bacharel), como observamos na citação abaixo de Bustamante (2002, p.1), constatando que:

Tradicionalmente, operava-se nos Cursos de Graduação de História uma dicotomia: de um lado, o Bacharelado, e, de outro, a Licenciatura. Do primeiro, resultaria o pesquisador e, do outro, o professor. A ênfase estava contida na formação nos conteúdos da área do conhecimento. Desta forma, o Bacharelado surgia como a opção natural que poderia possibilitar também, como uma complementação pedagógica, o diploma de Licenciatura, ou seja, aos conhecimentos históricos específicos seriam acrescidos créditos definidos para a área pedagógica. Não havia uma preparação integrada que propiciasse uma reflexão dos conteúdos com a realidade específica da atuação docente. Era o que se convencionou chamar “esquema 3 + 1”. Neste contexto, a atuação do pesquisador ganhava relevância por ser aquele que produz o saber, enquanto a Licenciatura tornava-se residual, pois apenas instrumentalizava, através do aprendizado de métodos e técnicas de ensino, a reprodução deste conhecimento. Assim, a Licenciatura era vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos históricos, sendo, muitas vezes, considerada como atividade “vocacional” ou que se caracterizaria por uma grande dose de improviso e auto formulação do “jeito de dar aula”. Tal concepção foi perfeitamente expressa em uma das máximas proferidas por nosso então presidente Fernando Henrique Cardoso, significativamente revelando o ranço de um passado acadêmico extremamente conservador, “*Quem sabe faz, quem não sabe ensina*”. Infelizmente, a situação consegue ser ainda mais lamentável, pois o fosso entre Bacharelado e Licenciatura é tão grande que o graduado, inserido no mercado de trabalho, acaba por reproduzir na sua sala de aula,

não o que aprendeu no Bacharelado, mas sim, o que vira nos bancos escolares, quando era ainda estudante colegial, e/ou limita-se ao livro didático.

Imersas nesse debate, sempre defenderam a relação entre ensino/pesquisa na formação dos profissionais de História, convicção e concepção que se chocava, em seus períodos de atuação no Departamento de História da UFPB, com a da maioria dos outros professores que desvinculavam do ensino as questões relacionadas à pesquisa, vendo a maioria desses docentes, o curso de licenciatura como um espaço para a formação de profissionais que em seu *meetier* não teriam que desenvolver atividades de investigação/pesquisa, bastando ser um bom transmissor dos conhecimentos acumulados sobre a humanidade, o que muitos denominavam e ainda denominam de “simples” professor.

À frente do Departamento de História da UFPB em seus períodos de atuação, as referidas professoras priorizavam a relação ensino/pesquisa na formação dos profissionais de História, enfatizando, nas lutas do movimento docente, a atenção para o debate envolvendo as relações entre formação, profissionalização e pesquisa, sendo esses aspectos constituintes da identidade do professor/historiador, o que nos leva a citar Silva e Fonseca ao ousarem “pensar a formação docente nos ‘entre-lugares’, articulando passado e presente, nas fronteiras da experiência com o ensino e a pesquisa”, o que tão bem essas professoras fizeram e continuam a fazer em suas atuações e produções mais recentes (2010, p.14).

Em suas reflexões e atuações, outra defesa dessas professoras foi a de uma organização curricular do ensino de História em Temas ou em Eixos Temáticos, sendo visto por essas docentes, como a solução para uma série de problemas ocasionados pelo ensino programático, ensino esse estruturado a partir de um recorte arbitrário, com uma seleção de conteúdos seguindo uma sequência cronológica e espacial, resultando em uma distribuição dos mesmos de forma isolada, perdendo “a conexão com o contexto histórico no qual se inserem” (NEVES, 1988, p. 2).

Em sua defesa do ensino temático, a professora Joana Neves argumenta que, ao contrário do “programático”, esse, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada tendo como referência o aluno **real** em sua vivência **concreta [...]** (NEVES, 2003 a, p.126, grifo da autora).

A professora Rosa Maria Godoy Silveira destaca que a organização curricular a partir dos Eixos Temáticos inverte, pois, a forma de ensinar-aprender História, passando os eventos a deixar de constituir a única centralidade; sendo assim, nessa nova forma de ensinar a História, a sua distribuição não mais apresentada de forma fragmentada e desconectada com a

vida dos educandos, sendo redimensionados na perspectiva de um ensino-aprendizagem contextualizado, relacional e integrador de informações, interpretações e recursos cognitivos (SILVEIRA. RCEM/PB, 2007).

Situar as trajetórias profissionais dessas professoras no campo do ensino de História levou-nos, especialmente, a focar nossa investigação nos anos de 1976 a 2003, período que compreende o exercício profissional efetivo das duas historiadoras na UFPB, sem deixar de vislumbrar suas atuações anteriores, a exemplo da professora Joana Neves, que iniciou sua carreira docente no Ensino Vocacional⁸ no estado de São Paulo, na década de 1960, tendo sido essa uma experiência que marcou a sua trajetória futura.

Suas produções mais recentes⁹ também foram contempladas, já que continuam envolvidas com as problemáticas referentes ao ensino de História e aos seus desdobramentos.

Ensino aliado à pesquisa, resultando em uma concepção do primeiro como produção de conhecimento, não sendo dispensado nesse processo de elaboração as experiências históricas acumuladas; formação do professor de História enquanto pesquisador; ensino de História organizado a partir de Temas ou Eixos Temáticos; condições de trabalho dos professores, entre outras preocupações, embasaram e embasam a concepção de ensino de História defendida e praticada por essas duas professoras, sendo esses nossos alvos na recomposição de suas trajetórias, a partir de seus depoimentos e de suas produções intelectuais no que diz respeito ao ensino de História, o que nos levou a cruzar momentos de suas vidas e atuações profissionais, já que são aspectos que não se separam.

1.2 Uma História contada em capítulos

Buscando recompor as trajetórias profissionais das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, começamos a elaboração da tese a partir dos caminhos iniciais da pesquisa, identificando o problema, o objeto e os objetivos. Em seguida, partimos da escolha do enfoque teórico, o que nos levou a recorrer a História do Tempo Presente (HTP) em nosso trabalho, justificando-se essa escolha pelo fato de estarmos reconstituindo trajetórias recentes.

⁸ O Ensino Vocacional implantado no estado de São Paulo (1961-1970), segundo a professora Joana Neves, foi um projeto educativo definido como uma proposta de renovação educacional, estando ligada a sua criação nesse estado da federação a todo um movimento de revisão da política educacional no país iniciado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1954), sendo essa uma experiência marcante em sua trajetória profissional, objeto de estudo de sua Tese de Doutorado, aspectos esses que iremos explorar com mais detalhes no segundo capítulo. (NEVES, 2010).

⁹ Como essas professoras se aposentaram sem sair de cena, continuando nos dias atuais a participar dos debates relacionados ao Ensino de História e a produção de textos nessa área, vamos levantar essa produção mais recente ao longo da tese, extrapolando o recorte temporal estabelecido nesse estudo, procurando contribuir com outras pesquisas nos campos do Ensino de História, da História da Educação e da Formação de Professores.

Recompor a trajetória de duas historiadoras atuantes, leva-nos a adotar um enfoque teórico que possa dar conta de uma História recente, pulsante, que se desenrola em nosso tempo, uma História “acontecendo”(SILVEIRA, 2012).

Outro motivo para adotar essa abordagem em nosso texto é a ampliação do campo da pesquisa histórica que a História do Tempo Presente possibilitou, tendo conquistado cada vez mais espaço a partir do redimensionamento da relação com o tempo, garantindo assim novos contornos à distinção entre passado, presente e futuro, discutindo suas vinculações a partir das questões do presente.

Ainda na escrita desse capítulo, uma tarefa prazerosa foi a apresentação das professoras Joana Neves e Rosa Marai Godoy Silveira, o que nos levou nesse momento a recompor aspectos de suas vidas, destacando suas formações escolares e, nessas, o apoio da família e de professoras que levaram essas docentes a enxergar a História com o olhar para infinitas possibilidades de conhecimento do mundo. Nessa recomposição, deixamos claro que não tivemos em momento nenhum a pretensão de fazer um texto de cunho biográfico, embora vida e trajetória profissional estejam interligadas, traçando a primeira, em muitos casos, as escolhas no campo profissional, sendo importante revelar aspectos dessas suas Histórias para se ter um perfil mais completo de suas trajetórias no campo da educação e do ensino de História.

No segundo capítulo, partimos da formação acadêmica das professoras, egressas da Universidade de São Paulo (USP), buscando vislumbrar nos respectivos períodos dessas formações as marcas dessa fase, a partir do contexto em que cada uma fez sua graduação e das influências recebidas.

Destacamos nesse período de suas vidas as influências de professores da graduação e enfatizamos, na formação de cada uma na USP, as discussões relacionadas ao ensino de História a partir das disciplinas pedagógicas, especialmente na Prática de Ensino e nos Estágios, como também as experiências que cada uma teve nessa fase no campo da docência, trabalhando a professora Joana Neves em um curso pré-vestibular e a professora Rosa Maria Godoy Silveira ministrando aulas em um curso supletivo noturno.

No terceiro capítulo, partimos da chegada e atuação dessas professoras na UFPB, destacando nessa fase a gestão de Lynaldo Cavalcanti, reitor responsável pela chegada à UFPB de docentes vindos de outros centros do país e de fora (fora de onde?), decisão que gerou muita polêmica na época. A partir desse contexto, já começamos a enfocar as trajetórias das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira no Departamento de História dessa

universidade, destacando os embates que ocorreram, envolvendo posições políticas, teóricas e metodológicas divergentes, que levaram a uma convivência um tanto quanto tumultuada.

Os textos de Cláudio José Lopes Rodrigues e Rubens Pinto Lyra foram importantes para a reconstrução desse momento da História da UFPB, dando conta dos embates ocorridos entre dois grupos intitulados de “tradicionalistas”, representando por professores veteranos da terra, resistentes em sua maioria a contratação de docentes de fora do Estado ou do país e os “estrangeiros”, “alienígenas”, e “forasteiros”, denominações dadas para os docentes recém contratados, dando conta das polêmicas que ocorreram no interior da UFPB, envolvendo a disputa por cargos, estendendo-se toda essa celeuma para os Jornais da cidade, com muitos depoimentos que retratam na época as mudanças que vinham ocorrendo na universidade a partir da gestão de Lynaldo Cavalcanti.

A dissertação de Mestrado da Adeilma Carneiro Bastos foi outro texto que ajudou na reconstrução desse período da UFPB, destacando todo o contexto de mudanças ocorrido, como também o livro do Ivan Rocha Neto e o discurso de posse do próprio reitor, ajudando a conhecer melhor, na figura do professor Lynaldo Cavalcanti, o homem e o gestor.

Passamos, em seguida, a recompor as trajetórias profissionais a partir da atuação dessas docentes no Departamento de História da UFPB, tendo as professoras desenvolvido um trabalho relevante nesse espaço, na defesa do ensino de História atrelado à pesquisa, o que levou a debates envolvendo a formação do profissional de História, buscando superar a dicotomia Licenciatura X Bacharelado, o que fragmentava e precarizava uma formação completa e consistente, a defesa do ensino de História a partir de Temas e de Eixos Temáticos, tendo sido cada proposta defendida a partir das experiências que essas professoras vivenciaram, as condições de trabalho dos professores, a defesa do ensino da História local e regional, e suas imbricações com a História nacional, entre outras preocupações, marcaram as trajetória dessas docentes, contribuindo em nosso Estado para a ampliação do ensino de História como um campo de pesquisa.

1.3 Como contar a nossa História: enfoque teórico, metodológico e fontes

Recompor a trajetória de duas historiadoras atuantes leva-nos a adotar um enfoque teórico que possa dar conta de uma História recente, que se desenrola em nosso tempo, uma

História “acontecente” (SILVEIRA, 2012), o que nos remete para a História do Tempo Presente¹⁰ (HTP), denominação segundo Chartier (1993, p. 8):

O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história.

Como o nosso trabalho tem o objetivo de reconstituir trajetórias recentes, essa particularidade justifica ainda mais nossa escolha pela HTP, o que nos remete a Lagrou (2007, p. 36):

Evidentemente, essa ruptura tem consequências fundamentais para o conceito de “história do tempo presente”. Como se define o “tempo presente” senão por um *continuum* entre o período estudado e o momento da escrita [...]. A particularidade do historiador do tempo presente consistiria no que se poderia chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e aquilo que estuda. O historiador é contemporâneo dos acontecimentos que estuda em um outro sentido que aquele de uma coabitação física com as testemunhas.

Hobsbawm (1998) definiu muito bem o tempo presente, como o período durante o qual se produzem eventos que levam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação, o que vamos procurar fazer ao recompor as trajetórias das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira.

Le Goff (1994, p. 12), ao tratar da importância dessa abordagem, faz observações bem elucidativas, constatando que a matéria da História é o tempo e que falar em tempo leva-nos a ver que a “oposição passado/presente não é um dado natural, mas sim uma construção”, mudando a visão do pretérito segundo as épocas, o que por sua vez nos faz compreender que a visão desse tempo muda a partir da realidade (do lugar social) em que o historiador está submetido, ou seja, do período em que vive, dando ao passado a dimensão de esclarecer o presente.

¹⁰ A História do Tempo Presente (HTP), abordagem da nossa escolha nesse trabalho, pode ser também chamada de História bem Contemporânea, História Recente, História do século XX ou simplesmente História do Presente, denominações que iremos fazer uso ao longo do texto (ROUSSO, 2007).

Raquel Glezer (2007, p. 23-24) explicita muito bem a utilidade e atualidade da HTP, constatando também na História a relação entre passado/presente, argumentando:

Para os historiadores do início do século XXI, esse tipo de afirmação é questionável – a História é História do presente – sendo o presente o momento em que o conhecimento foi produzido. Ela não é uma retomada do passado tal como ele aconteceu. É o presente que direciona o conhecimento histórico, pois é sempre do momento vivido que surgem as questões para o conhecimento de determinado aspecto do passado. É nas angústias e necessidades da sociedade que o historiador encontra o elemento inicial de seu trabalho – as suas hipóteses orientadoras. A História é construção de conhecimento sobre uma questão perturbadora do presente, que analisa o passado para explicar, compreender ou interpretar o fenômeno em questão. Como um campo de conhecimento científico (uma área específica de conhecimento sobre a sociedade humana com padrões de trabalho, vocabulário, comunidade de especialistas, teorias e processos explicativos) e como disciplina com conteúdo definido, que deve ser ensinada, e função social determinada pelos problemas e condições socioculturais do conhecimento na/da sociedade em que se insere.

Temos aí um aspecto inovador da HTP, questionando a radical separação entre passado/presente, separação essa consolidada com a institucionalização da História como disciplina universitária, o que transformou o estudo da História na interpretação do passado, sendo essa uma tarefa atribuída aos indivíduos possuidores de uma formação especializada. Nesse contexto, coloca-se a visão retrospectiva como condição indispensável para se fazer uma História científica.

Rompendo com essa concepção, outro aspecto importante do debate historiográfico relacionado à HTP é a ligação entre o período que se está estudando e a sua escrita, reforçando ainda mais nessa abordagem a relação entre passado/presente, afirmando Muller (2007, p. 21) que:

Nesse sentido o período estudado ainda não está encerrado, não existe aquela alteridade própria do estudo dos períodos mais remotos no tempo: as questões políticas, os paradigmas, a estrutura intelectual através da qual buscamos analisar o passado ainda são partes constitutivas do presente. Nos perguntamos se seria essa uma vantagem ou um empecilho para o profissional da história? Um tanto irônico em relação à formulação da disciplina em questão, e dentro de uma postura crítica ao que chama de *banalização da história*, Lagrou comenta que a prática dos historiadores do tempo presente, levando-se em conta as questões metodológicas acima e para além de todos os pressupostos e definições, parece confirmar que o tempo presente começa a cada catástrofe, ou pelo menos a cada grande ruptura. Essa crítica, no entanto, não nega a prática da história do tempo presente que, ao contrário, para o autor, revela a boa prática profissional e que, dessa forma, permite ao historiador ser um historiador partícipe,

contemporâneo e elo de ligação entre o período descrito e a escrita da história propriamente dita.

Sérgio Buarque de Holanda, muito antes de se falar em HTP, já defendia o trabalho do historiador voltado para o presente e de sua relação com o passado, ressaltando que:

Ninguém menos apto, em realidade, para conhecer e valorizar o passado do que aquele que voluntariamente fecha os olhos a sua época às solicitações e aos estímulos do mundo que o cerca [...] nessa faculdade de apresentar o miúdo, a vida presente, o mundo presente, está, com efeito uma das qualidades dominantes no historiador. É que para o verdadeiro historiador, há de importar primeiramente o esforço para a boa inteligência da hora presente, se quiser entender o passado. E, por outro lado, qualquer valorização sentimental do passado – valorização que só poderá ser fragmentadora e caprichosa – nos levaria a vê-lo com as cores de nossa nostalgia (2004, p.108),

Redimensionando a relação do tempo na História, a HTP ampliou o campo da pesquisa histórica, garantindo assim novos contornos à distinção entre passado, presente e futuro, passando a serem discutidas suas vinculações a partir das questões do presente, como bem enfatiza Glezer ao constatar que nessas mudanças de posição teórico-metodológica:

Em tais leituras, não há o passado como uma categoria independente em si, mas tão somente como projeção do presente. Presente que interpreta o passado com os seus condicionamentos socioculturais e, eventualmente, projeta o futuro, ou o ignora. Tal formulação, elaborada formalmente na segunda década do século XX, acabou se transformando quase que em consenso para os historiadores críticos da objetividade. Como todo conhecimento depende da relação do especialista com o objeto de estudo, e sendo ele um ator social (e desse modo, condicionado historicamente pela inserção social, instrumental analítico disponível e o momento histórico) contemporâneo, enquanto conhecimento, toda a História é História Contemporânea (2007, p. 29).

A HTP ganhou um espaço maior na análise de muitos historiadores com a fundação em 1978 do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), inaugurado em Paris, vinculado a partir de 1980 ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), contando nos seus quadros com um grupo de pesquisadores, com publicações em sua maioria ligadas à História da França mais recente, tendo como ponto de partida o período após a segunda guerra mundial.

François Bédarida foi o primeiro diretor do IHTP (1978-1990), definindo o Instituto como “a nova oficina de Clio”, estando sua criação relacionada a uma verdadeira mudança epistemológica, constituindo-se como novos marcos da escrita da História: a ênfase na

dimensão memorial e a busca da identidade, sendo essa última característica, reflexo de um momento de crise dos paradigmas utilizados nas Ciências Sociais, resultando esse contexto em um período de incertezas sobre o presente e o futuro.

Defendendo uma nova epistemologia para a escrita da História, o autor acima foi destacado na reflexão de Ferreira e Delgado, a partir da declaração de que:

A “história do tempo presente é feita de moradas provisórias” (Bédarida, 2002, p. 221). Assim, a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções. Outra singularidade do tempo presente é a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. O trabalho do historiador enfrenta também aí dificuldades, porque ele mesmo é também testemunha e ator de seu tempo e, muitas vezes, está envolvido nesse movimento de aceleração que o faz supervalorizar os eventos do tempo presente, especialmente porque os séculos XX e XXI têm sido mais ricos em grandes mudanças do que nos fenômenos de longa duração que necessitam de maior recuo. Por sua vez, essa singularidade de objeto deve nos alertar para a necessidade de buscar métodos e temáticas também específicos, como, por exemplo, a importância das cronologias antes das análises de conteúdo; a valorização dos períodos de ruptura e dos eventos políticos, a utilização das fontes orais e a busca de interdisciplinaridade (2013. P.23).

As reflexões dos historiadores ligados ao IHTP vinculam-se aos acontecimentos que marcaram o século XX, a exemplo do nazismo, da segunda guerra mundial, do holocausto, das guerras coloniais que resultaram no conhecido processo de descolonização, como também na crise do socialismo, abrindo espaços para a História do Presente, levando as autoras citadas a estabelecer como o tempo da HTP a:

Presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas por historiadores. Ou seja, a existência de uma memória social viva é fundamental para definição dos recortes temporais e dos campos constitutivos da história do tempo presente. Na verdade, o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades. Nesse sentido, o regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa (2013, p. 24-25).

A HTP buscou inovar não só nos marcos cronológicos, como também no que diz respeito à valorização da História Oral, da interdisciplinaridade, da História da memória e das representações, sendo a maior de todas as inovações dessa abordagem a atuação do historiador, considerado não apenas envolvido com os sobreviventes, mas como um deles.

Reforçando a afirmação acima, acerca de uma nova postura do historiador, concordamos com as afirmações de Lagrou, quando diz que:

A característica da História do Tempo Presente consistiria naquilo que se pode chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e o que ele estuda. O historiador é contemporâneo dos acontecimentos que ele estuda em um sentido distinto daquele da coabitação física com as testemunhas. O período estudado não está fechado: não há esse elemento de alienação, de alteridade, que é próprio do estudo de períodos mais afastados. Não ocorreu ainda a ruptura cronológica entre o tempo dos acontecimentos e o tempo da escritura de sua história. Os paradigmas, os dados essenciais e a “armadura intelectual” que se tenta analisar no passado fazem ainda parte do presente. As experiências formadoras de uma vida humana fazem ainda parte de nosso horizonte de experiências vividas. Não ocorreu ainda “ruptura cognitiva” que impediria um real *Einfühlen* ou identificação mental com seu objeto de estudo (2007, p.37-37).

Entre as vantagens da HTP, podemos destacar a abundância de fontes (o que também pode ser um problema). Nesse aspecto, Bernstein e Milza, destacando as especificidades dessa abordagem, reforçam os cuidados necessários, afirmando:

Segunda especificidade da História do Presente é a abundância de instrumentos documentais capazes de fornecer fontes ao trabalho do historiador e que contribui para modificar a própria natureza da noção de arquivo. Da abundância das publicações de toda ordem à profusão das fontes audiovisuais, passando pelo depoimento oral, o historiador do presente é um privilegiado com relação a seus confrades, pois ele praticamente jamais corre o risco de se encontrar privado dos documentos necessários para o seu trabalho. Mas a moeda tem seu reverso. A profusão exige escolha e classificação e o rigor do ofício histórico é aqui ainda mais indispensável que alhures. Como não se afogar sob uma montanha de palavras ou imagens, sem conhecimento aprofundado do contexto, sem um método seguro de abordagem dos documentos, sem o sentido do essencial! Para fontes novas, novos métodos: a análise das imagens, fixas ou mutáveis, decorre de método próprio. O depoimento oral não poderia se restringir à pura e simples transcrição das declarações de testemunha. A imprensa também não é um puro e simples reflexo da opinião, mas o resultado de uma mediação em que o conhecimento do meio de comunicação é essencial (1999, p.129-130).

O uso maior da História do Presente, nas últimas décadas do século XX, trouxe à tona entre várias discussões o papel das fontes históricas, abrindo espaços para a História

Oral¹¹, que tendo como fonte testemunhos diretos acrescentou uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas, facilitando em muito o trabalho do historiador que, na maioria das vezes, necessita de documentos variados.

De acordo com o historiador François Bédarida (2002), a HTP em sua relação com a História Oral, tem como característica básica a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos.

O testemunho volta a ter com a História do Tempo Presente um lugar de destaque o que leva Cardoso a classificar:

O testemunho é um “ato histórico” quando realiza a função de desbloquear e mover o acontecido sob o risco de desaparecimento, mesmo nas situações que não poderiam ser consideradas propriamente extremas. A noção de “ato”, utilizada na acepção de um fazer acontecer o que existiria potencialmente como um saber bloqueado, é uma ação e um movimento que permitem realizar esse saber sobre o acontecimento, mesmo que de forma não plena, levando em conta seu traço lacunar. Como “ato histórico”, o testemunho tem uma função social fundamental, a despeito das dificuldades de seu uso pela historiografia. Não se situa no registro da objetividade da ciência histórica e, em seu caso – limite, é de difícil incorporação pelo arquivo (RICOEUR, 2007: 186/187). O testemunho, quando se torna objeto da historiografia, carrega consigo suas dimensões lacunares, seus traços de descompasso entre tempos históricos, entre tempo individual e tempo histórico, entre a experiência e o alcance da experiência. Como objeto da historiografia, o testemunho não perde seu caráter de inacabado, de incompletude e de ato histórico (2012, p.139-140).

No que diz respeito às fontes orais utilizadas na HTP, muitas vezes, seu uso não é bem visto por outras abordagens, sendo um dos fatores dessa desconfiança as reservas de muitos pesquisadores em dar crédito à memória como uma das fontes essenciais de uma História em que muitos dos envolvidos estão vivos, sendo na História do Presente usada como mais uma possibilidade, podendo fornecer uma versão que, contraposta a outras, faça-nos reviver, na medida do possível, segundo Santos, um passado recente:

Ninguém pode negar a predileção dos testemunhos em nossa elaboração. Podemos, como ninguém, utilizarmos os depoimentos para percebermos mais alguma coisa que o escrito, o gravado ou o filmado não conseguiu representar. A fonte oral para o historiador do presente é um complemento

¹¹ O nosso trabalho fará uso dos testemunhos diretos utilizados pela História Oral, entendida essa no corpo do trabalho “como abordagem metodológica em que há um envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, procurando desvendá-lo a partir dos relatos orais dos sujeitos envolvidos, em complementariedade com o uso de outras fontes escritas, iconográficas, materiais etc” (DEMARTINI; LANG; CAMPOS: 1998, p. 50).

que pode substituir as fontes que não foram liberadas ainda, por exemplo. Da mesma maneira, várias outras intervenções são permitidas por conta da convivência no mesmo período histórico: perceber certas intenções e sentimentos diante de acontecimentos, corrigir distorções do documento escrito, preencher lacunas de eventos, ouvir as vozes, literalmente, dos autores históricos. Nessa medida, não há outro documento capaz de fornecer ao pesquisador a subjetividade que a fonte oral propicia. Diante disso, o caráter passageiro da existência humana torna a história do presente a única possível para lidar com as falas dos autores nos processos históricos (2009, p.12).

O uso dessas fontes justifica-se entre outros fatores como bem coloca Roberto Frank (1999) por exigir do historiador uma provocação maior, na medida em que este, ao interrogar as testemunhas apresenta-se como um partícipe direto no processo de construção desse tipo de fonte.

No que se refere ao uso de fontes orais, Ferreira adverte que a HTP é uma perspectiva temporal por excelência da História Oral, sendo assim legitimada como objeto da pesquisa e da reflexão histórica na medida em que:

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa (2012 a, p. 176).

A predileção pelo uso dos testemunhos diretos na HTP ajuda-nos a desvendar detalhes do acontecido, perceber nas entrelinhas algo a mais do que já foi escrito. Outra vantagem no uso das fontes orais é o de perceber certas intenções e sentimentos diante de acontecimentos, corrigir distorções do documento escrito, preencher lacunas de eventos, ouvir as vozes, literalmente, dos autores históricos.

Falar sobre o uso da História Oral, remete-nos à leitura de Thompson (1992), deixando claro esse historiador que é uma expressão recente (meados do século XX) sendo, no entanto, sua trajetória antiga, já que nos tempos mais remotos toda a História era oral, como bem argumenta Vansina:

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África Ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que

encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: “A tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra”. Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais. Como disse um estudante iniciado em uma tradição esotérica: “o poder da palavra é terrível. Ela nos une, e a revelação do segredo nos destrói” (através da destruição da identidade da sociedade, pois a palavra destrói o segredo comum) (2012 a, p. 176).

No século XIX, a História passa a ser vista como disciplina, alterando características até então valorizadas, a exemplo do estudo do tempo presente - como já citamos anteriormente, transformando o estudo do passado na sua matéria prima, levando ao descrédito da História Recente, como também de suas fontes, a exemplo do depoimento oral, como bem coloca Ferreira, constatando que:

A afirmação da história como uma disciplina que possuía um método de estudo de textos que lhe era próprio, que tinha uma prática regular de decifração de documentos, implicou a concepção da objetividade como uma tomada de distância em relação aos problemas do presente. Assim, só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica. Se se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados. Para que os traços pudessem ser interpretados, era necessário que tivessem sido arquivados. Desde que um evento era produzido ele pertencia à história, mas, para que se tornasse um elemento do conhecimento histórico erudito, era necessário esperar vários anos, para que os traços do passado pudessem ser arquivados e catalogados (2012, p. 315).

A HTP trouxe de volta a importância dos relatos orais a possibilidade de dialogar diretamente com os atores do seu tempo, vivenciando parte de suas vidas, dialogando com os seus interlocutores, o que fizemos com as professoras Joana Neves e Rosa Marai Godoy Silveira a partir dos seus testemunhos.

A utilização dos testemunhos orais gera em muitos historiadores e pesquisadores a desconfiança, já que é um tipo de fonte que nos leva a apelar para a memória dos entrevistados, podendo ser ela geradora de erros, equívocos, mitos e outros problemas, o que faz com que o historiador redobre os seus cuidados, não deixando de ser essa uma preocupação também dos que utilizam os documentos escritos, o que leva Paul Ricoeur (2007, p.192) a problematizar a questão da memória, do documento, do arquivo e da história, questionando essa relação a partir de uma indagação muito pertinente: “[...] a prova documental é mais remédio que veneno para as falhas constitutivas do testemunho?” Enfrentando a desconfiança de muitos profissionais da área no que refere ao uso das fontes orais, Ferreira e Delgado interpretam o seu uso como:

Vozes múltiplas, que muitas vezes registram de formas diferentes e até conflitantes a rememoração de acontecimentos e processos. São fontes orais que, por trazerem uma diversidade de visões de mundo e de relatos de experiências, valorizam o registro da heterogeneidade do vivido, em detrimento de uma homogeneidade que usualmente simplifica e distorce o mundo real, os movimentos e os conflitos da história (2013, p. 28).

A História do Presente, entre suas possibilidades, garantiu uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, reconhecendo que as distorções que possam existir nos depoimentos, a subjetividade e a falta de veracidade (sendo todas essas características comuns a qualquer tipo de fonte), representam para a História recente uma nova maneira de encarar a pesquisa histórica, e não a sua desqualificação, o que mais uma vez nos leva a recorrer a Ricouer que registrou com propriedade como essa desconfiança se revela, sem deixar em momento nenhum de priorizar a importância dessa fonte:

A especificidade do testemunho consiste no fato de que a asserção de realidade é inseparável de seu acoplamento com a autodesignação do sujeito que testemunha. Desse acoplamento procede a fórmula típica do testemunho: eu estava lá. O que se atesta é indivisamente a realidade da coisa passada e a presença do narrador nos locais da ocorrência. E é a testemunha que de início se declara testemunha. Ela nomeia a si mesma. Um triplo dêitico pontua a autodesignação: a primeira pessoa do singular, o tempo passado do verbo e a menção ao lá em relação ao aqui. Esse caráter auto referencial é por vezes sublinhado por certos enunciados introdutórios que servem de “prefácio”. Esses tipos de asserção ligam o testemunho pontual a toda a história de uma vida. Ao mesmo tempo, a autodesignação faz aflorar a opacidade inextricável de uma história pessoal que foi ela própria “enredada em história”. É por isso que a impressão afetiva de um acontecimento capaz de tocar a testemunha com a força de um golpe não coincide necessariamente com a importância que lhe atribui o receptor do testemunho (2007, p.173).

Os registros da oralidade colocam-se como uma possibilidade de apresentação sistemática das lembranças, recurso esse muito usado na História do Presente, como já registramos, através do uso da História Oral, vista em nosso trabalho como um dos procedimentos metodológicos a ser utilizado, buscando registrar e assim preservar impressões, vivências, lembranças de indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade, permitindo conhecer experiências múltiplas de uma maneira mais rica e dinâmica de se contar e conhecer a vida de indivíduos e das comunidades em que estão inseridos.

Quando nos referimos à possibilidade da sistematização das lembranças, queremos deixar claro que essa é uma operação complexa, envolvendo não só a História Oral, a partir do uso de entrevistas, do afloramento da memória, mas como bem coloca Ferreira:

As soluções e explicações devem ser buscadas na historiografia e na teoria da história, em que se agrupam conceitos capazes de pensar os problemas metodológicos gerados pela pesquisa histórica. O entrevistado “se esquece” sempre de um conjunto específico de acontecimentos que vivenciou? Cada grupo de informante situa em datas diferentes determinado fato histórico? Sendo uma metodologia, a história oral consegue enunciar perguntas como essas, mas, exatamente por ser uma metodologia, não dispõe de instrumentos capazes de compreender os tipos de comportamento descritos. Apenas a teoria da história é capaz de fazê-lo, pois se dedica, entre outras coisas, a pensar os *conceitos* de história e memória, assim como as complexas relações entre elas (2012 b, p. 170).

Falar da atualidade e procedência do uso de fontes orais muito utilizadas na História do presente nos leva à discussão de outro aspecto que compõem sua construção; a memória, artefato que dá vida e cor, que materializa a existência dessas fontes, o que faz com que a História do Tempo Presente considere-a não apenas como um subproduto de suas pesquisas, mas como parte integrante de sua prática, sendo um privilégio do historiador do presente, o que Philippe Joutard (2006) chama de “laço carnal” com a testemunha.

Outro aspecto interessante e enriquecedor para os historiadores que utilizam as fontes orais é a possibilidade da releitura que se faz a partir do simples fato de relembrar, como bem coloca Bosi ao destacar que esperamos sempre que o apelo a memória nos faça reviver com mais detalhes possíveis experiências que valem a pena serem lembradas, mas que na verdade isso termina não acontecendo, ocorrendo de fato uma nova leitura do que já passou, nos dando assim a sensação de que:

Parece que estamos lendo um livro novo ou, pelo menos, um livro remanejado. Novo ou remanejado em duas direções: em primeiro lugar, porque só agora reparamos em certas passagens, certas palavras, certos tipos, certos detalhes de ambientação que nos tinha escapado na leitura inicial; o nosso espírito hoje, mais atento à verossimilhança da narrativa e à estrutura psicológica das personagens, move-se em uma direção crítica e cultural que, evidentemente, não podia entrar nos quadros mentais da primeira leitura. Em segundo lugar, o livro nos aparece novo, ou remanejado em um sentido oposto: passagens que nos tinham impressionados ou comovido perderam, nessa outra leitura, muito do seu poder sugestivo, despojando-se, portanto, do prestígio que as circundava então; “Tudo se passa como se o objeto fosse visto sob um ângulo diferente e iluminado de outra forma: a distribuição nova das sombras e da luz muda a tal ponto os valores das partes que, embora reconhecendo-as, não podemos dizer que elas tenham permanecido o que eram antes” (1994, p.57).

Não nos é possível reler o livro duas vezes da mesma forma, com o mesmo olhar. O presente, com suas cores, emoções, expectativas, ideias e valores nos impede de recuperar o que passou tal como achamos que aconteceu, trabalho esse que o historiador também não

consegue realizar com exatidão em seu ofício, sendo possível apenas reconstruir o que for possível. Remontando a Goethe, “Verdade e Poesia”, Bosi, alerta que “quando queremos lembrar o que aconteceu nos primeiros tempos da infância, confundimos muitas vezes o que se ouviu dizer aos outros com as próprias lembranças...”, sendo esse o caráter pessoal e coletivo da memória (1994, p. 59).

As reflexões de Maurice Halbwachs reforçam a relação entre os relatos orais e a memória pessoal e do grupo, ao destacar a existência de memórias individuais e memórias coletivas, ou seja, o indivíduo participa de dois tipos de memória, contendo as memórias coletivas as individuais sem, no entanto, confundir-se com elas:

Ainda não estamos habituados a falar de memória de um grupo nem por metáfora. Aparentemente, uma faculdade desse tipo só pode existir e permanecer na medida em que estiver ligada a um corpo ou a um cérebro individual. Admitimos, contudo, que as lembranças pudessem se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e, por assim dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memória. Não obstante, conforme participa de uma ou de outra, ele adotaria duas atitudes muito diferentes e até opostas. Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal – as mesmas que lhes são comuns – com outra só seriam vistas por ele apenas no aspecto que o interessa enquanto se distingue dos outros. Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. Se essas duas memórias se interpenetram com frequência, especialmente se a memória individual, para confirmar algumas de suas lembranças, para torná-las mais exatas, e até mesmo para preencher algumas lacunas, pode se apoiar na memória coletiva, nela se deslocar e se confundir com ela em alguns momentos, nem por isso deixará de seguir seu próprio caminho, e toda essa contribuição de fora é assimilada e progressivamente incorporada à sua substância. Por outro lado, a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal (2006, p. 71-72).

Percebemos a memória como um processo em constante construção, a partir da relação entre o que se viveu no passado e como esse período vai ressurgindo segundo as necessidades do presente, implicando em uma relação que envolve as memórias individuais e coletivas, o que nos leva a recorrer às lembranças dos outros para que possamos evocar o nosso passado, como diria Halbwachs (2006, p. 72) “para evocar seu próprio passado, em

geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”.

Esse é, então, o trabalho do historiador do tempo presente: passar a memória pelo crivo da crítica e, assim, assimilar suas fraquezas, analisar os seus equívocos, suas lacunas, os mitos que ela propaga, procurando, a partir de uma perspectiva histórica, reconstruir, na medida do possível, o que se torna inteligível com o bom uso das recordações, o que leva Nora a destacar:

A história é reconstrução sempre problemática do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla, desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (1993, p.14).

Fazer a arqueologia da memória coletiva a partir dos testemunhos utilizados é mais um privilégio do historiador do tempo presente (FRANK, 1999), sendo um dos nossos objetivos nesse trabalho, a partir do uso das memórias (individual - coletiva) das professoras Joana Neves e Rosa Marai Godoy Silveira, o que nos levou a remontar suas trajetórias profissionais, investigando o engajamento dessas professoras com o ensino de História, expressos em suas atuações profissionais.

O uso de fontes orais em nosso trabalho não será tomado como revelador de verdades, já que a memória só tem consistência imersa na vida social, sendo função do historiador (nosso caso) ou de outros pesquisadores que recorrem a esse tipo de fonte, entender a articulação entre passado e presente, buscando compreender o lugar de onde o sujeito fala, o que nos remete às reflexões de Sarlo:

A narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho, sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é no comum. A narração inscreve a

experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepetível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar (2007, p. 25).

A escrita, a partir da produção intelectual dessas professoras e os relatos orais, esses extraídos a partir das entrevistas¹² não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente, no entanto, queremos deixar claro que o uso de depoimentos orais não são meros sustentáculos das formas escritas tradicionais, tendo características próprias que lhe diferem de outros tipos de fontes utilizadas nas análises históricas.

Sendo assim, o nosso trabalho fundamentado na HTP usará como fontes os relatos orais, privilegiando os depoimentos das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, e as fontes escritas, principalmente no que diz respeito à produção intelectual dessas professoras, como já citamos, muito representativa na recomposição de suas trajetórias profissionais, buscando em seus escritos mais informações, mais detalhes, procurando preencher lacunas existentes, enriquecendo e tornando mais consistente a nossa análise.

O uso de fontes orais e escritas nos levou ao entrelaçar de memórias a partir da evocação da trajetória individual de cada professora, ponto de partida para transposição de lugares fora de si, determinados pelo convívio social, o que procuraremos fazer ao cruzar os depoimentos das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, passando a traçar em suas trajetórias as pontes de intersecção, o que nos levou aos caminhos do ensino de História, trilhado por essas professoras não só no estado da Paraíba, mas em nível nacional.

Enfim, recorrer a fontes variadas ajudou a recompor melhor essas trajetórias, preenchendo, a partir de outros relatos, os silêncios e esquecimentos, mudanças ou revisões de concepções e posturas, característica de todo trabalho que apela para a recordação como uma de suas fontes de acesso ao tempo passado, mesmo que este não esteja tão distante.

Recorremos a todos esses tipos de fontes, como outras pesquisas no campo da História da Educação vêm fazendo, com o objetivo de dar relevo às atuações de duas professoras que a nível estadual e nacional, foram protagonistas na elaboração e divulgação de uma concepção de ensino como produção de conhecimento que é centrada, ou melhor, **decorrente** de suas concepções de **História**, levando essas professoras a pensar na História como a construção de

¹² “Considerando a produção de fontes orais para a investigação histórica, propõe-se o uso do termo entrevista para designar o momento em que entrevistado e investigador são postos frente a frente, e o termo depoimento para se referir ao resultado daquela relação comunicativa” (SANTOS, 2013 p 6).

conhecimento, tanto no que diz respeito as atividades do ensino como as da pesquisa, inovando “os caminhos da História ensinada”¹³.

1.4 Prazer em apresentar as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira

Os percursos profissionais dessas duas professoras constituem o nosso objeto de estudo, não sendo essa uma tarefa fácil pela riqueza e diversidade de suas atuações e produções, o que nos levou a estabelecer em nosso recorte o “ensino de História”, facilitando a recomposição dessas trajetórias, além de ser uma opção pessoal a abordagem desse ensino, campo de nossa atuação profissional há mais de duas décadas.

O primeiro passo será apresentar essas professoras, contando um pouco de suas vidas. Como já afirmamos anteriormente, este trabalho não tem um caráter biográfico, embora vida e trajetória profissional estejam interligadas, traçando a primeira, em muitos casos, as escolhas no campo profissional, sendo importante revelar aspectos de suas Histórias de Vida, para se ter um perfil mais completo das trajetórias dessas docentes.

Falar um pouco das Histórias dessas professoras, ajudará a recompor as suas trajetórias identitárias e formativas, constituídas tanto da dimensão pessoal quanto da profissional, sendo estes aspectos inter-relacionados nos movimentos construtivos de suas trajetórias profissionais.

Começando com as apresentações! Algo que temos muito prazer em fazer.

A professora Joana Neves nasceu no estado de São Paulo, na cidade de Sertãozinho, em 15 de outubro (dia dos professores) de 1942, o que nos revela uma mera coincidência ou um prenúncio do caminho a seguir?

Para se conhecer um pouco mais da sua vida, começamos com a sua formação escolar, cursando a mesma a chamada escola tradicional¹⁴.

¹³ O uso dessa expressão faz referência ao título de uma obra expressiva no campo do ensino da História: FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas. SP: Papirus, 1993.

¹⁴ A chamada educação tradicional se fez presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. Essa educação gerou uma escola que tinha como características básicas, em sua constituição, a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, considerado a autoridade máxima, além da memorização através de repetições. Dessa forma, os conteúdos apresentados não possuíam relação com o cotidiano, ou seja, a vida concreta dos alunos, devendo os mesmos se empenharem para atingir êxito pelo próprio esforço. Nessa trajetória, a educação escolar tradicional é entendida como um processo externo, prevalecendo a transmissão e memorização e sistematização do acervo cultural de conhecimentos da humanidade, concretizando-se essa essência a partir de uma escola centrada na formação moral e intelectual do indivíduo. Outro aspecto importante na fisionomia de escola gerada por esse tipo de educação é a forma hierarquizada, reforçada a partir de normas rígidas de disciplina. Como regra dessa educação, o professor é transformando em figura central, primeiro por dominar esses conteúdos e segundo por repassá-los, cabendo aos alunos sua assimilação da melhor forma

Contando um pouco de sua História nessa fase, essa professora (2014 a, p.1341-42) relembrou:

A coisa que eu mais quis na vida foi aprender a ler; a segunda foi entrar na escola. Não foi bem nessa ordem: primeiro eu quis ir para a escola e depois eu quis aprender a ler, mas essa segunda vontade (na ordem cronológica) foi muito mais forte do que a primeira. Vou contar. Quando criança, um pouco antes de fazer 7 anos, eu costumava brincar de “escolinha” com duas amigas, a Marlene e a Neuza (duas irmãs). A Marlene era mais velha do que eu e a Neuza um pouco mais nova; por ser mais velha, a Marlene era a única que frequentava a escola e, por isso, na nossa brincadeira ela era sempre a professora. E ela era muito autoritária; a Neuza e eu não podíamos nem piscar e, pronto, castigo! Nenhuma das duas sabia escrever, por isso o castigo não podia ser o célebre “copiar 100 vezes” este ou aquele texto, vai daí sempre sobrava algum desconforto físico: ficar de costas, de joelho, em silêncio (o que era mais penoso); bater ela não se atrevia, mas avisava que se fosse na escola de verdade nós levaríamos umas reguadas da professora ou de uma colega mais bem comportada que, como prêmio, recebia a “grata” tarefa de ajudar na “disciplina” da classe. Apesar de um certo receio por causa dessa ameaça, eu morria de vontade de estar, também, na escola e, assim, na brincadeira, poder ocupar o lugar da professora e ser eu a castigar as duas indisciplinadas alunas. Começou a ano de 1950; eu tinha 7 anos em outubro do ano anterior. Ah! Eu podia ir para a escola. E lá foi minha mãe (mais ansiosa do que eu e isso será matéria de um outro texto) atrás da minha matrícula no Grupo Escolar “Humberto Primo”. Mas... tragédia! Não tinha vaga. Apesar da lei estabelecer 7 anos como a idade mínima para entrar na primeira série, a oferta de escolas não suportava a demanda e, segundo a diretora do grupo, eu só teria alguma chance quando estivesse lá pelos 10 anos. Fiquei muito decepcionada. E, ainda por cima, mudamos de bairro e eu tive que desistir da ideia de, um dia, botar a Marlene de castigo, olhando a parede.

Em agosto de 1951, com um semestre de atraso, muita angústia e expectativas, teve início sua formação escolar, no antigo ensino primário. O motivo da angústia, como relatou a própria professora, era o de já estar esperando há algum tempo uma vaga em escola pública, acrescentando que o acesso a essa prestigiada instituição de ensino, no período denominada de escola primária¹⁵, na época, era difícil, pois ela era vista pelos segmentos mais pobres da

possível, transformando esse processo em algo eficiente, garantindo melhoria de vida aos educandos e o “progresso” da sociedade (SAVIANI, 2007).

¹⁵ A escola primária já foi denominada elementar ou de primeiras letras. Esse nível de ensino era de responsabilidade dos estados e as reformas ocorriam isoladamente e sem muita continuidade, tendo sido formuladas leis para a sua normatização pelo ministro Gustavo Capanema (governo Getúlio Vargas – 1930/45), só tendo sido promulgadas em 1946 no governo interino do presidente José Linhares. A escola primária passou a ser assim estruturada: ensino primário fundamental, destinado às crianças de 7 a 12 anos, subdividido em: primário elementar (de 4 anos); e primário complementar (de 1 ano) e o ensino primário supletivo, de 2 anos, para jovens e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. Com a conclusão do curso primário, o exame de admissão dava acesso ao curso ginásial (primeiro ciclo da escola secundária) e sua conclusão dava início no curso colegial (segundo ciclo da escola secundária), já tendo sofrido a escola secundária mudanças com a Reforma Capanema (Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, também chamada

população como a melhor perspectiva de ascensão social, incluindo nessa parcela da sociedade a sua família, como conta em seu relato (2010, p.24):

Comecei a frequentar a escola em 1951¹⁶, em agosto, iniciando com um semestre de atraso o, então denominado, curso primário. Esse fato permanece em minha memória como o fim de uma grande angústia, pois, desde outubro de 1949, aguardava ansiosamente uma vaga em um grupo escolar – a prestigiada escola primária pública da época. Nessa ocasião o acesso à educação escolar representava, ainda, senão a única a melhor perspectiva de ascensão social para os segmentos pobres (remediados) da população, entre os quais minha família estava inserida. Estudar, educar-se, mesmo em se tratando do básico “aprender a ler, escrever e contar” significava, para os jovens, a abertura das portas para o crescimento pessoal, o que era mais atraente, a possibilidade de participar do desenvolvimento econômico e social que caracterizava a vida nas cidades, sobretudo na pujante São Paulo – a cidade que mais crescia na América Latina. Assim, estudar, mesmo sendo em uma escola particular de bairro, propiciava um forte sentimento de alívio por poder escapar da “prisão da ignorância” e, quem sabe, até da pobreza.

Esse relato sobre a escolarização no país, nesse período, deixa claro um sentimento recorrente à sua família e a outros segmentos menos favorecidos da sociedade, identificando o “caráter salvador da escola”, para atenuar o problema da marginalidade social, mostrando ser a educação o caminho para a ascensão social individual, promotora da democratização da sociedade e, em um contexto maior, sendo responsável pelo desenvolvimento econômico e social da nação, ideário bastante divulgado como parte do projeto republicano de sociedade.

As dificuldades de acesso ao ensino público levaram D. Maria Gomes Monteiro, sua mãe, a matriculá-la em uma escola particular do bairro de Vila Bela, cursando a primeira fase do curso primário na Escola Mista Brasileira “D.L.K. Vitautas”¹⁷ em São Paulo/SP, entre 1951-1954.

Sobre esse período, a professora Joana Neves deixa claro o apoio da família, destacando além dos esforços de sua mãe na educação dos filhos, a importância do seu irmão

de Lei Orgânica do Ensino Secundário), sendo assim estruturado: ginásio (primeiro ciclo de 4 anos) e o colegial de 3 anos (cursos científico e ou clássico). Essa estrutura foi alterada com a reforma educacional do governo militar (Lei nº 5.692/71), fixando novas diretrizes e bases para o ensino primário e secundário. Essa lei criou o ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, mediante a junção do antigo curso primário e ginásial, sendo mais uma vez essa estrutura modificada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, passando a compor a educação básica o ensino infantil, fundamental e médio, correspondendo esses dois últimos níveis ao antigo curso primário e secundário.

¹⁶ A professora Joana Neves, esclarece que só foi possível no seu caso ter iniciado a primeira etapa escolar no segundo semestre letivo por dois fatores: já ter no período mais de sete anos, o mínimo estabelecido por lei, sendo a escola que passou a frequentar particular. (NEVES, 2010, p. 24).

¹⁷ As iniciais D.L.K., tem como significado Grande Rei da Lituânia, sendo acrescido ao seu nome (Vitauto). A escola também podia ser conhecida como: “Escola Mista Brasileira Vitauto D.L.K.” – significando a mesma coisa mas usando outra declinação (NEVES, Março de 2014. Entrevista realizada pela autora, JP-PB).

Max e de seus gibis, como mais um incentivador no seu processo de alfabetização:

Mas, a essas alturas minha vontade de aprender a ler era absolutamente imperativa; eu não pensava em outra coisa. Tudo por causa dos gibis do Max. Esse meu irmão era um voraz leitor de gibis (hoje ele é um voraz leitor de livros – e dos bons!) e como já trabalhava podia comprá-los em grande quantidade e lia-os, aos sábados, completamente absorvido, como se nada no mundo pudesse alcançá-lo. Lá naquele encantado mundo de letras e de figuras, a não ser as próprias letras e figuras. E eu ficava encantada com o encanto dele, morrendo de curiosidade e de vontade de participar também daquelas aventuras. Era isso que ler parecia ser, para mim, naquele momento: a possibilidade de uma pessoa aventurar-se por mundos diferentes e deslumbrantes. E lá ia eu para a Cartilha, ver se conseguia ler mais uma lição, além da que a professora havia marcado. Eu ia rápido. Cada dia nós devíamos ler, para a professora (Dona Diva), uma lição; eu sempre sabia, pelo menos, mais quatro. Mas a professora me tolhia um pouco por causa do combinado com a minha mãe. Afinal, nós só íamos começar a aprender, mesmo, no ano seguinte. Mas dei sorte de novo. Trocamos de turno e de professora. A nova professora (Dona Rute) não sabia do acordo e exigia, de cada aluno, o máximo que podia dar. Resultado: acabei a cartilha e entrei no Primeiro Livro de Leitura junto com os alunos que tinham entrado no começo do ano. Passei de ano e aprendi a ler. Que MARAVILHA¹⁸!! (NEVES, janeiro de 2016, Entrevista realizada pela autora em João Pessoa-PB)

Contando um pouco mais sobre sua vida nesse período, essa professora (2014 a, p. 1343), mais uma vez, enfatiza a influência do seu irmão Max, que aguçava o seu ímpeto de aprender a ler, como também a “ajuda” dos colegas de classe:

O Max, com seus gibis, além de ser o inspirador da minha vontade de aprender ler o mais rápido possível, teve a ver com o fato de eu ter conseguido. Cada nova palavra que aprendia, eu pegava o jornal, revista ou qualquer texto e procurava por ela; à noite eu mostrava para o Max para ver se estava certo. Então ele me ensinou que, com as sílabas que eu conhecia, eu podia escrever outras palavras. Aí eu passava o dia inteiro montando palavras para conferir com ele à noite. Foi fácil! Isso sem falar na Ana Lúcia. Ela era minha colega de carteira; era muito católica e estava no catecismo; adorava santinhos; eu tinha dois uma Santa Lúcia (mas que sorte!) e outro nem me lembro mais qual era (acho que era um São Benedito) Troquei os dois pela explicação de como funcionavam os grupos q-u-e, q-u-i, q-u-o, g-u-e e g-u-i. Até hoje acho que foi o melhor negócio que fiz na vida, pois foi garças a essa explicação que eu pude alcançar a turma e entrar no livro junto com os mais adiantados.

O antigo curso ginásial (hoje anos finais do Ensino Fundamental) foi realizado na tão esperada escola pública, no Ginásio Estadual Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo (M. M.

¹⁸ As entrevistas que realizamos com a professora Joana Neves, ocorreram via correio eletrônico, o que explica os grifos e ênfases que os textos apresentam.

D. C)¹⁹ em São Paulo/SP, entre 1955-1958, sendo essa mais uma de suas falas que reproduzimos na íntegra, já que não existe ninguém melhor para contar essa História e outras, senão a própria professora Joana Neves (2010, p. 67, grifo da autora):

Em toda a biografia e documentação analisadas, esta é a única referência a esse episódio da política educacional paulista. Explico: em 1955, minha família, economicamente apenas remediada (como se dizia na época), mantinha, em escolas particulares, a mim e mais três irmãos no curso ginásial, sendo que os dois mais velhos, já adultos trabalhadores, estudavam no período noturno e duas irmãs mais novas no curso primário. As escolas que frequentávamos eram escolas do bairro, com mensalidades baratas; mas, as despesas começaram a se tornar pesadas para o orçamento doméstico e, para desespero de minha mãe (para quem o estudo dos filhos mais do que uma simples necessidade era uma benção), alguns de nós teríamos que parar de frequentar as escolas. O drama era decidir quem: se os mais velhos, que já trabalhavam, já tinham como ganhar a vida, ou se os mais novos que ainda poderiam ter chance de voltar a estudar, mais tarde. Em 1955, graças a Nossa Senhora de Aparecida (haja promessas feitas por minha mãe!) e a Jânio Quadros, tudo se resolveu da melhor maneira possível. A família mudou-se para a Mooca, na vizinhança do Ipiranga onde havia um grupo escolar com vaga para as duas menores e, devido à DEMOCRÁTICA e POPULAR medida adotada pelo “melhor governador da história de São Paulo” (convicção absoluta de minha mãe), no grupo escolar estadual Pandiá Calógeras, passou a funcionar no período noturno, o ginásio estadual M. M. D. C., que ficava perto da casa e onde os quatro mais velhos conseguiram vagas e puderam prosseguir os estudos. Num conjunto de onze irmãos, de uma família pobre (eufemismo à parte), os seis mais novos tiveram garantido o acesso à **sonhada e prestigiada escola pública**.

É importante também relatar em sua trajetória escolar que o seu ingresso no ginásio ocorreu via exame de admissão²⁰, sendo essa uma História interessante contada pela própria professora:

Acho que eu já te disse que fiz o curso primário em uma escola particular porque não havia vaga no Grupo Escolar do bairro onde eu morava e, como eu já tinha 9 anos, minha mãe resolveu arcar com mais essa despesa que ela considerava a mais urgente de todas. Acontece que no final do quarto ano,

¹⁹ M.M.D.C. é a sigla da Revolução Paulista de 1932; são as iniciais dos quatro “heróis” que foram mortos no dia 23 de maio, na Praça da República, em SP, fato que foi considerado o estopim da revolução que se iniciou no dia 9 de julho (que, atualmente, é feriado em SP). A sigla foi composta pelas iniciais dos nomes dos ditos “heróis”: Martins, Miragaia, Dráuzio e Camargo – que eram estudantes – havendo um quinto morto, cujo nome também começava com M, sendo esse último um operário, que não teve o seu nome contemplado pela sigla (informação fornecida pela Professora Joana Neves através de correio eletrônico dia 29/09/2014). Para saber mais sobre esse movimento ler CAPELATO, Maria Helena. **O Movimento de 1932: A Causa Paulista**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

²⁰ O exame de admissão foi instituindo, em nível nacional, no ano de 1931, pelo Decreto nº 19.890, de 18/04/31, que reformou o ensino secundário, perdurando oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692, em 1971, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primário e ginásio em um único ciclo de estudos. (MINHOTO, 2007, p. 20).

para que a gente recebesse o diploma do Curso Primário nós tínhamos que prestar um exame em um grupo escolar público; os ginásios públicos, por sua vez, faziam o exame de admissão antes disso. Para não ter que esperar um ano, por decisão da minha mãe e do meu irmão Marcolino (ele era uma espécie de consultor familiar para os assuntos educacionais) resolveu-se que nós faríamos o exame de admissão em um ginásio particular – que faziam o exame mais tarde – o “Orozimbo Maia” onde já estudavam o Marcolino e o Max no curso noturno. Para esse exame eu contei com duas preparações rápidas: aulas aos sábados dada pela professora da escola onde eu estudava (de graça, como colaboração para o nosso progresso escolar) e um mini curso feito no próprio “Orozimbo Maia” – acho que isso foi coisa de um mês e meio. O exame no Grupo Estadual, para a concessão do diploma e o exame de admissão foram no mesmo dia, o primeiro de manhã e o outro à tarde; o exame do Grupo foi bem mais difícil do que o exame de admissão. Além disso, eu estava com inflamação nas amígdalas, com febre e dor de cabeça e sofri muito no primeiro exame; à tarde, felizmente, a penicilina já tinha feito efeito de modo que na hora do exame de admissão eu já estava bem. Passei em primeiro lugar; no exame do Grupo fiquei em terceiro lugar. No ano seguinte, graças ao Jânio Quadros, eu me transferi para um Ginásio Estadual, conforme contei na minha tese (NEVES, agosto de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa-PB).

Nesse período existia a obrigatoriedade desse exame, rito de passagem do ensino primário para o secundário, tendo a mesma importância do vestibular, ocasionando pela existência dessa prova toda uma indústria de cursos preparatórios, como a compra de material para orientar os estudos dos candidatos, afastando uma considerável parcela da população, sem condições financeiras do acesso a esse nível de ensino, reforçando como já falamos o caráter elitista do ensino secundário:

O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social. A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo. (SPÓSITO, 1984, p. 64-65.).

Concluído o ensino primário e ginásial, a próxima etapa foi o curso colegial (Colégio Estadual e Escola Normal “Alexandre de Gusmão” – São Paulo/SP, 1959-1961), sendo o ingresso nesse nível obtido através das notas no ginásio e da existência de vaga na escola escolhida.

Sobre essa fase, a professora Joana Neves (2014 a, p.1344, grifo da autora) diz que:

Esse sistema era todo propedêutico: cada nível preparava para o outro. O curso primário, porém, tinha um certo sentido de terminalidade, sobretudo para os pobres, uma vez que, dadas as condições sociais e econômicas da sociedade brasileira, no início da segunda metade do século XX, desde que soubesse “ler, escrever e contar” (a finalidade do curso primário), estariam já, suficientemente, preparados para o trabalho; vale dizer: para o trabalho manual – o destino inescapável da grande maioria. Os outros dois níveis se destinavam apenas a preparar aqueles que “tinham boa cabeça para a escola”, isto é: aos **inteligentes – ricos ou pobres** – não importava, desde que dessem conta das exigências curriculares e que, assim, se qualificassem para, passado pelo vestibular, frequentar um Curso Superior e se tornar DOUTOR.

A escolha do curso superior de maneira tardia, como relatou a professora Joana Neves (Idem, p.1346), ocorreu por pura e simples curiosidade, em suas palavras, “mas uma enorme CURIOSIDADE!!”.

O ambiente doméstico, segundo essa professora (Idem, 1347), e a escola em muito influenciaram sua escolha, sendo essa uma História que vamos remontar a partir de alguns relatos, a começar pelas conversas de casa em sua infância:

Mas nessa ocasião, meu grande contato com a narrativa histórica era doméstico. Meu pai e minha mãe eram grandes narradores e boa parte do nosso tempo era passado ouvindo um e outra contando “causos”. Minha mãe era especialista em “fatos reais”. Em geral seus casos eram as histórias da família; um dos mais recorrentes era a do seu casamento com meu pai que ela só fez por obediência à mãe dela e por descaramento de um padre que concordou em casá-la antes dos dezesseis anos, contrariando o que havia sido determinado por um Juiz. O meu pai também jurava que os casos contados por ele eram reais, só que, em geral, eram histórias de assombrações, mais especificamente, histórias de “almas penadas”, habitantes do purgatório, que voltavam, não exatamente para assombrar os vivos, mas, para pedir-lhes perdão por algum mal cometido ou, solicitar que os vivos, amigos ou parentes, rezassem por ela ou pagassem alguma dívida ou reparassem algum erro dessa alma arrependida que, só assim, poderia ser salva do purgatório e ganhar o céu. O que eu achava mais interessante, na história dessas almas eram as dívidas. Não era metáfora, eram dívidas mesmo, materiais ou espirituais. A razão do meu interesse é que eram dívidas irrisórias: uma galinha, meia dúzia de ovos, uns tantos quantos “Pai Nosso e Ave Maria” devidos a algum santo; tudo coisinha pouca, coerente com a pobreza das comunidades do interior da Bahia, de onde meu pai tinha vindo à procura de trabalho nos ricos cafezais paulistas. Meu encantamento com as histórias era tal que eu as transformei em uma das atividades das “brincadeiras” do grupo de crianças do qual eu fazia parte. “Hoje, ou agora, vamos brincar de contar histórias”, decretava eu com a autoridade de ‘mais velha’ do grupo. Obviamente eu era a que sabia mais e mais longas histórias – lidas em um livro do Monteiro Lobato que, por sorte, havia aparecido em casa – para desespero dos ouvintes. Em todo caso, era tudo muito democrático: “acabou-se a história morreu a vitória, entrou por uma porta saiu pela outra, quem quiser que conte outra”. Todo mundo podia ser ator.

Essa escolha se deu na terceira série do curso ginásial, resultante tanto da sua curiosidade, como também do seu interesse nas aulas de História, tendo ficado encantada pela excelente narrativa de sua professora Maria Aparecida, o que levou essa docente a relatar que:

Na verdade, eu não optei por fazer um curso de Licenciatura em História. Minha decisão de estudar História foi tomada em 1957, quando eu tinha 15 anos e estava na terceira série do antigo curso ginásial. Nessa ocasião eu não pensei em termos profissionais – não pensava em ser professora de História. O que aconteceu foi que eu simplesmente me encantei com a História Antiga, contada pela excelente narradora que era minha professora, chamada Maria Aparecida de Castro. Bem, pelo menos para mim era assim; a maioria dos meus colegas morria de sono (eu estudava no período noturno). [...]. Uma vez aguçada a minha curiosidade eu vivia “atormentando” a professora para saber mais detalhes; inicialmente ela me mandou consultar alguns livros até que diante de mais uma pergunta ela me disse: “para saber isso você terá que fazer o curso de História”. Então, pronto, eu decidi que faria o curso de História. Portanto, eu fui mais levada pela curiosidade, quase “xeretic”, em relação ao passado, ou melhor: em relação à vida e ação das pessoas em outros tempos. E o fato de haver um meio – o estudo de História – para satisfazer essa curiosidade. Assim, sem que eu fizesse ideia, eu me interessei pela História, ao mesmo tempo, nos três sentidos do termo: as pessoas e as coisas que elas faziam (o processo histórico), o estudo que possibilitava o conhecimento dessas pessoas e suas ações (a ciência da história) e os livros onde tudo isso estava escrito (a historiografia). Essas coisas todas me foram esclarecidas, assim que eu iniciei o curso superior, em 1962, pela professora Emília Viotti da Costa²¹ na disciplina Introdução aos Estudos de História (NEVES, novembro de 2014. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB)

A entrada na universidade se deu através do concurso vestibular no curso de Licenciatura e Bacharelado em História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP no ano de 1962. Nesse período, o exame era específico para o curso, com uma prova escrita e uma oral, com eliminação por disciplina, sendo mais esse episódio assim contado por essa professora:

Minha preparação para o Vestibular passou, apenas, pelos exames orais de História Geral e História do Brasil, no terceiro ano do colegial e por um dia de leitura na Biblioteca “Mário de Andrade”. Em tempo: eu havia me preparado para estudar. Um colega, Nelson Nieto, que também ia fazer o vestibular de História (aliás, fez e foi aprovado) me emprestou os livros de

²¹ A professora Emília Viotti da Costa concluiu, em 1954, a graduação em História na USP, completando na mesma universidade o seu doutorado. É autora de vários livros, entre eles *Da Senzala à Colônia*, publicado pela Unesp, abordando a transição do trabalho escravo ao livre na zona cafeeira paulista, sendo uma obra considerada referência obrigatória para estudiosos do tema. Recebeu os títulos de professora emérita nas universidades de São Paulo, tendo lecionado no período de 1964 a 1969 (ocasião em que foi aposentada pelo AI-5) e na Universidade de Yale nos Estados Unidos, onde atuou como docente de 1973 até 1999, lecionando História da América Latina http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre_10.htm. Acesso em 15 de jun/2015.

Malet Isaac, em espanhol (nós tínhamos aulas de espanhol no segundo ano do científico) e eu guardara, com todo cuidado, meu caderno do Ginásio, onde boa parte do programa do vestibular estava bem tratada. Mas, fiquei para segunda época em Matemática e tive que me dedicar àquelas malditas fórmulas da geometria analítica que não haviam me entrado na cabeça durante o ano todo. A sorte me rondava nessa época da vida, pois, no exame oral, meu professor de História (um lindo homem, pelo qual as alunas suspiravam), sabendo que eu ia fazer o vestibular para o Curso de História (ah! Já ia me esquecendo de dizer: na USP) se propôs a “tomar o meu pulso”. Seria assim: ele não sortearia um ponto, mas faria um exame geral dos meus conhecimentos. Isso significava que eu, provavelmente, abria mão do meu costumeiro 10, baixando minha sempre elevada média final. Concordei e lá fiquei eu, uma meia hora (para espanto dos colegas que não imaginavam o que podia estar acontecendo – normalmente, meu exame oral não passava de uns três minutos), respondendo a tudo quanto é tipo de perguntas. Valeu a pena: tirei 7 em História Geral e 6 em História do Brasil e a conclusão autorizada do meu competente professor foi que eu não teria problemas no vestibular. Resolvido o problema das História Geral e do Brasil, apostando na facilidade do exame de Geografia (o que de fato ocorreu) e torcendo para que caísse um texto simples no exame de Inglês (a língua estrangeira que eu, equivocadamente, escolhi em vez de Francês), só faltava lidar com o Português – essas eram as matérias do Vestibular de História. O programa de Português era constituído por uma lista de 20 autores portugueses e brasileiros – os bem clássicos (a prova escrita seria uma redação cujo tema era dado na hora). Os autores e suas obras eram a matéria para o oral. Sabia-se que o que importava mesmo era que a gente tivesse algumas informações sobre as outras obras. De toda a lista eu só não tinha lido nada do último autor: Graça Aranha. E foi lendo obras do Graça Aranha que eu passei um dia todo na “Mário de Andrade”. Deu tudo certo. Passei no Vestibular. Achei fácil, apesar de, em Inglês, ter tirado o mínimo exigido: 4. De todo modo, foi mais fácil do que a segunda época em Matemática que me consumiu, em estudo, todo o período de férias. Pronto! Em março de 1962 comecei, na FFCL, depois FFLCH, da USP, o curso que estabeleceu o curso da minha vida, e não apenas da profissional (Idem, p.1346).

Prosseguindo nossas apresentações, vamos agora falar sobre a professora Rosa Maria Godoy Silveira, paulista de Jundiaí, nascida em uma família de quatro filhos, sendo filha de uma dona de casa e de um funcionário público. Seus pais se conheceram no trabalho, ambos funcionários dos correios, deixando sua mãe de trabalhar após o casamento.

Relatando um pouco sua vida familiar, essa professora (maio de 2014. Entrevista realizada pela autora em Jundiaí, SP), destacou o apoio dos seus pais na sua formação escolar e dos seus irmãos, lembrando como era a rotina noturna em sua casa, ouvindo todas as noites o seu pai, senhor Antônio Bueno da Silveira, a Rádio Eldorado de São Paulo a Voz do Brasil, levando-o a comentar com sua mãe, D. Leonor Godoy da Silveira, algumas questões do cenário político do país, enquanto esta última passava roupa, observando os filhos que faziam as tarefas escolares.

Outra lembrança desse período que contribuiu para a sua formação cultural foi o fato do seu pai, apesar de sua origem humilde, apreciar música clássica e ópera, tendo a professora herdado o gosto por esses gêneros musicais; além disso, sua mãe e tias maternas gostavam muito de literatura, sendo essa mais uma influência familiar importante em sua formação.

Relatando-nos sua trajetória escolar, a professora Rosa Maria Godoy Silveira se reportou ao início, em uma creche municipal de Jundiaí, próxima de sua casa. O antigo curso primário também foi realizado nas imediações de sua residência, estudando os quatro anos no Grupo Escolar Conde do Parnaíba (1957/60) e em seguida fazendo o Exame de Admissão, tendo sua mãe, para isso, matriculado a filha no curso preparatório com a conhecida professora Bonilha, onde assistiu a aulas por alguns meses.

Foto 01- Grupo Escolar Conde do Parnaíba (1957)



Fonte: Acervo pessoal da professora Rosa Maria Godoy Silveira

Foto 02 - Grupo Escolar Conde do Parnaíba (1959)



Fonte: Acervo pessoal da professora Rosa Maria Godoy Silveira

Sendo aprovada nesse exame, cursou o ginásio no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí (1961-64) e, em seguida, nessa mesma escola, fez sua formação no antigo Curso Clássico (1965-67).

As escolas experimentais surgiram como resultado de um debate do início do século XX, focado em inovações no campo educacional, suscitando nas décadas seguintes, especialmente nos anos de 1950 novas experiências pelo Brasil afora, a exemplo de São Paulo, onde nossas educadoras viviam.

Na década de 1950, a ideologia desenvolvimentista passou a orientar as discussões sobre a reestruturação econômica, política e social do país, o que propiciou a retomada do debate sobre o ideário escolanovista²². Nesse período, aumentam as críticas ao ensino secundário, levando intelectuais como Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lauro de Oliveira Lima e Fernando de Azevedo a denominá-lo mais uma vez de elitista e excessivamente literário, sendo necessário romper com essas características, diante do novo contexto em que o país vivia, sendo também necessário promover a sua democratização.

Falando sobre o que vinha acontecendo no país nesse período, Mendonça (2006, p.4) destaca que:

No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Nesse contexto, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas se constituiu em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano entre os educadores brasileiros.

Diante desse contexto, as mudanças na educação apareciam como uma necessidade urgente, dando assim suporte para todas as transformações que vinham ocorrendo no país, criando, entre os educadores ligados à renovação, uma crença de que as mudanças só ocorreriam no Brasil quando a educação também sofresse alterações. Na verdade, essa não era

²² Jorge Nagle (1974), em *Educação e Sociedade na Primeira República*, destacou as origens dessas ideias no Brasil, identificando em sua difusão dois momentos, sendo o primeiro já no final do século XIX, período em que surgem novas ideias acerca da aprendizagem das crianças, não passando esse momento de pura especulação e a fase seguinte, na década de 1920, período de uma maior difusão do ideário escolanovista, como também de realizações concretas a partir de reformas empreendidas em várias partes do país. Nessa proposta de educação escolar, o aluno passava a ser o centro do processo, sendo esse um de seus aspectos inovador, transformando o professor em um facilitador da aprendizagem, devendo os conteúdos serem apresentados e trabalhados a partir de atividades variadas, como trabalhos em grupo, jogos, experiências, pesquisas, entre outras formas de dar, segundo essa pedagogia, significado ao que se vai expor em sala de aula. No caso do Brasil, uma vasta literatura dá conta desse debate, privilegiando a atuação de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roque Spencer Maciel de Barros, entre outros. Para alguns, a Escola Nova tinha como objetivo promover a pedagogia da existência, superando a pedagogia da essência.

uma concepção nova, sendo um ideário já bem difundido durante o início do período republicando.

Sendo assim, as décadas de 1950 e início dos anos de 1960, no contexto educacional, caracterizaram-se como um período limite “[...] observado nas duas instâncias fundamentais em debate: a revisão da política educacional e a da renovação pedagógica” (NEVES, 2014 b, p. 16). Tratando dessa discussão, no tocante a conjuntura de São Paulo, a partir de todo debate envolvendo desenvolvimento econômico e educação Neves, relata ainda que:

São Paulo era o espaço privilegiado desses processos. E nesse espaço, era óbvio, não podia mais ter lugar para uma escola **tradicional**, incapaz de acompanhar o ritmo acelerado das mudanças que a política e a economia impunham (2013, p. 6, grifo da autora).

Nesse clima de renovação educacional, a autora acima destaca as experiências já em curso em São Paulo, a exemplo do Colégio de Aplicação da USP, criado em 1957, mas tornando-se experimental em 1963, os Ginásios Experimentais Pluricurriculares da Lapa, as Classes Experimentais de Jundiaí/SP, onde estudou a professora Rosa Maria Godoy Silveira, e, na capital, os Ginásios Vocacionais, onde, por sua vez, lecionou a professora Joana Neves, tendo sido em sua carreira docente uma experiência marcante que norteou toda sua atuação profissional.

Em São Paulo, as classes experimentais que foram surgindo era o resultado de esforços de seus diretores, que passariam de simples administradores para a função de orientadores pedagógicos, responsáveis por uma equipe de professores “dispostos a realizarem um trabalho que, superando o **ensinar**, requerido pela escola tradicional, se ocupasse do **educar**, compatível com uma escola renovada” (NEVES, 2010, p. 63, grifo da autora).

Essas escolas inovaram na metodologia de ensino, adotando como característica a integração das disciplinas, sendo uma das estratégias postas em prática o “Estudo do Meio”, que se dava a partir da investigação de aspectos da vida da comunidade na qual a escola estava inserida, sendo essencial nessa proposta de trabalho a área de História, integrando as outras disciplinas, a partir de temas geradores.

Um dos estabelecimentos no estado de São Paulo que passou a ter Classes Experimentais foi o Instituto de Educação Experimental de Jundiaí, escola na qual a professora Rosa Maria Godoy Silveira cursou o ensino secundário.

Foto 03 – Imagem do cotidiano do IEE de Jundiaí/SP



Fonte: Major Alípio Gama da Silva/Arquivo Jorge Luiz Christophe (1957).
Disponível em: www.jundiaqu.com.br. Acesso em: 10 de novembro de 2015

Ao falar de sua trajetória escolar no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí, essa docente alerta que, apesar do caráter inovador que essa escola adquiriu, sua formação se deu ainda de forma tradicional, estudando em uma classe que não era experimental, frequentando somente um turno, tendo sido essa uma escolha da sua mãe.

Apesar de ter cursado o também dito ensino tradicional em sua estrutura, essa professora destacou que a experiência das classes experimentais foi penetrando nas salas convencionais, o que fez com que as mesmas atividades fossem implantadas, como bem nos relatou:

Eu noto isso: que a experiência do experimental foi penetrando na outra, isso aconteceu. Agora por esses dias acabou, falecendo a minha grande professora de História na vida, a Cláudia; vou pegar a fotografia para mostrar a você. A Joana me mandou um material valiosíssimo, aí que eu calculei logo que isso foi da sua tese. A Cláudia fala isso, como penetrava, as atividades que eles faziam, a gente acabou fazendo também. Claudia fala muito na entrevista do estudo do meio, eu fiz estudo do meio por Jundiaí inteiro, eu conheço Jundiaí inteiro. Por exemplo, eu lembro bem quando a gente fez estudo do meio sobre os poderes aqui, então fomos à prefeitura, fomos à Câmara de Vereadores, fomos ao Fórum de Jundiaí, entrevistamos meio mundo de gente, desde o prefeito, vereador, os juízes, então a gente fazia trabalho como as outras classes. Foi penetrando cada vez mais a escola experimental foi penetrando na tradicional, eu não tinha tempo integral lá, em compensação duas vezes por semana eu sei que tinham atividades à tarde lá, eu lembro bem disso (SILVEIRA, maio de 2014. Entrevista realizada pela autora em Jundiaí, SP).

Na entrevista acima, a professora Joana Neves, também presente, esclareceu a importância dos Institutos de Educação Experimental no estado de São Paulo, sendo os professores e diretores contratados por concurso, fazendo dessas escolas o orgulho da cidade,

contando com uma infraestrutura privilegiada, além de terem adotado, a partir da década de 1960, as ideias inovadoras que vinham sendo discutidas na educação paulista.

A professora Joana Neves, falando sobre a experiência do Instituto de Educação de Jundiaí, destacou na sua tese uma entrevista concedida pelos professores Nassib Cury (Diretor do Instituto de Educação Experimental de Jundiaí) e Cláudia de Lucca (professora de História já citada, que influenciou com suas aulas a escolha da professora Rosa Maria Godoy Silveira pelo curso de História, como veremos em outro depoimento dessa professora), chamando esses dois docentes a atenção para a importância dessa experiência de renovação no ensino da cidade, relatando o primeiro a importância do estudo do meio na formação e preparação para a vida dos alunos, esclarecendo na entrevista que:

Nós demos um lanche, uma maçã, uma garranazinha para levar pra comer. Mas a pesquisa foi de 8 da manhã até o meio dia, foi perfeita. Cada aluno pesquisava só dez casos, pelo projeto que nós fizemos. Então eles vieram e um reclamou pra mim: “olha, professor, nunca mais reclamo de meus pais. Eu falei: por quê? Olha, eu entrei numa casa lá, dormiam 5 crianças num quarto, não tinha o que comer, não tinha nada, e eu reclamo da minha casa que tem tudo. Pegou e deu o lanche para os meninos. Você vê, isso é uma orientação educativa fabulosa. Ele foi conhecer com as outras pessoas que sofrem, prestou atenção que tem famílias que sofrem, então o estudo do meio possibilita muito isso, conhecer a sociedade, conhecer o pessoal com quem você vive, as suas tradições. Chega lá, tem poço no fundo da casa, não tem instalação sanitária, não tem nada, esse aprendizado é fabuloso (NEVES, 2010, p.64).

Relembrando os mestres desse período, o que conferia muita qualidade ao Instituto, mesmo antes da adoção das salas experimentais, a professora Rosa Maria Godoy Silveira destaca, na década de 1950, no corpo docente, figuras como Emília Viotti e muitos outros que, nos anos seguintes, foram lecionar em universidades de referência do Estado, a exemplo da USP e UNICAMP, considerando essa docente o Instituto uma verdadeira faculdade, tendo sido suficiente sua preparação nessa escola para o ingresso no curso superior, não sendo necessário recorrer a nenhum tipo de curso preparatório para o vestibular.

Durante as aulas do ginásio no Instituto, essa professora descobriu sua vocação para o estudo da História, enfatizando nessa escolha a influência da professora do ginásio, Claudia de Lucca, já citada, relatando assim a sua descoberta (2012, p.352):

Escolhi fazer História na, então denominada, 8ª série ginásial, graças a uma maravilhosa jovem professora de História do Instituto de Educação Experimental de Jundiaí, SP, onde eu estudava. Chamava-se Cláudia de Lucca, acabara de se formar na USP, onde foi colega de duas pessoas que, posteriormente, teriam muita importância na minha vida: José Sebastião

Witter, meu orientador de mestrado, e Suely Robles Reis de Queiroz, minha orientadora de doutorado. Cláudia é minha amiga até hoje. A História que ela ensinava, rompia com aquela visão factualista e decorativa que havíamos tido até a 7ª série, foi um arraso. Decidida a fazer História, escolhi o Curso Clássico, para as Humanidades, e me preparei durante três anos para isso.

Concluído o curso ginásial, essa professora passou para a fase seguinte, o Curso Clássico, realizado também no Instituto de Educação Experimental de Jundiaí, período de sua escolaridade em que se dedicou a atividades de estudo para o ingresso na universidade, descrevendo assim a sua preparação para o ensino superior:

Peguei o programa do Vestibular da USP e fui preparando tema a tema, lendo grandes historiadores, com orientação de Cláudia (que não foi minha professora no Curso Clássico). O pai dela era um médico desses populares, nunca foi rico, era um eterno candidato a prefeito que jamais ganhou uma eleição. Mas era um homem muito culto, com uma biblioteca valiosíssima, um monte de livros em francês e inglês. Estudei Revolução Francesa lendo Albert Mathiez e Jaurès em francês, um luxo! No Curso Clássico, a professora de História, chamada Adelaide, era muito politizada e, em plena ditadura, em 1965, 1966, dava para lermos os *Cadernos de Civilização Brasileira*. Depois, transferiu-se para Santos e ficamos sabendo que havia sido presa. Nunca mais soube dela (Idem).

Nesse período, o vestibular na USP se dava através de uma prova dissertativa - como citamos anteriormente no caso do ingresso da professora Joana Neves - elaborando a professora Rosa Maria Godoy Silveira os temas a serem explorados, tendo tido o apoio, nessa tarefa, da sua ex-professora Cláudia de Lucca, como já registramos.

Teve também a ajuda da professora de História Adelaide²³ no curso clássico, tendo acesso através dessa docente aos Cadernos da Revista Civilização Brasileira, publicação de (1964-68), que dava mostras da cultura política dos intelectuais de esquerda durante a primeira fase do regime militar, abrangendo questões da política nacional e internacional, além da discussão de temas ligados aos aspectos culturais, filosóficos e científicos da realidade nacional.

O ingresso na USP se deu em 1968, tendo ocorrido uma mudança no formato do vestibular seis meses antes, passando a ser uma prova objetiva, levando a professora Rosa Maria Godoy Silveira a revisar toda a programação já estudada.

²³ O sobrenome dessa docente a professora Rosa Maria Godoy Silveira não lembra, relatando, no entanto, que ficou sabendo depois do seu sumiço, tendo sido a última notícia sobre a antiga professora, a sua prisão pelo governo militar (SILVEIRA, julho de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

A USP apresentou-se para essa professora como um mundo a ser desvendado, uma aventura que envolvia riscos, já que o curso de História foi iniciado nos anos de chumbo do governo militar, experiência que será abordada no capítulo seguinte, momento em que trataremos do início da formação acadêmica também da professora Joana Neves que se deu anterior a 1968, ou seja, um pouco antes da radicalização do regime, destacando dois contextos e influências diferentes, tanto no que diz respeito aos professores (tendo sido alguns do período de formação da professora Joana Neves afastados ou aposentados) e ao clima que predominava antes do golpe quanto ao que passou a dominar a academia com as mudanças impostas pelo governo militar.

1.5 O início de uma outra História: nosso encontro com as professoras Joana Neves e Rosa Godoy na UFPB

Na graduação de História da UFPB (1984-87) ocorreu nosso primeiro contato com a professora Joana Neves, durante a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa Histórica (primeiro semestre de 1987), quando tivemos a oportunidade de vivenciar, a partir desse curso, o que a professora Joana Neves sempre apregoeou enquanto docente do Departamento de História: a relação ensino - pesquisa, proveniente da sua convicção de que o ensino é produção de conhecimento.

Como trabalho de conclusão da disciplina, realizamos uma pesquisa sobre a greve de docentes da UFPB ocorrida no segundo semestre de 1986, enfocando em sua pauta de reivindicações as questões relativas à melhoria do ensino naquela universidade.

Com o término da licenciatura, ingressamos, em seguida, na pós-graduação (1988-1990), no curso de Especialização em História Econômica e Social do Nordeste Contemporâneo (UFPB), aprofundando nosso contato com a professora Joana Neves através das aulas do referido curso, contando com a sua orientação para a monografia de Conclusão do curso, trabalho esse intitulado “Engenho Fazendinha: A História de um Conflito: Pedras de Fogo/PB 1988-1990”.

A escolha do tema do trabalho final da Especialização se deu a partir de um projeto desenvolvido com a assessoria da professora Joana Neves: a produção de material didático para alunos de municípios do nosso Estado como parte do projeto de História Local, intitulado “Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos”, trabalho esse iniciado em 1989 no Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual da Paraíba (IDEME),

contando com a assessoria na UFPB do Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional (NDIHR)²⁴.

O contato com a professora Rosa Maria Godoy Silveira se deu só no curso de Especialização já citado anteriormente. Na época da graduação, essa docente esteve afastada, complementando sua formação acadêmica com a realização do seu Pós-Doutorado, também na USP.

Como a professora Joana Neves, a professora Rosa Maria Godoy Silveira também participou do projeto de elaboração de material didático, o que possibilitou uma aproximação maior com essas docentes através da intermediação do NDIHR na realização daquele trabalho.

O NDIHR foi mais um campo de ação das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira na UFPB, motivo da vinda dessas docentes para essa Universidade (aspecto esse que iremos tratar com mais propriedade no capítulo seguinte). A partir da atuação dessas professoras no Núcleo, novas linhas de trabalho foram desenvolvidas, a exemplo da pesquisa sobre o ensino de História, com enfoque da História Local, embasando nessa proposta de trabalho a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Como diretriz básica desde sua criação em 1976 esse Núcleo, sempre procurou estar em sintonia com os problemas da História regional e local e, como desdobramento dessa intenção, desenvolver através do seu Programa de Ensino e Extensão uma atuação mais direta no setor educacional, tendo esse trabalhado sido iniciado com a produção de um livro sobre a História de Patos.

Em 1981, o Núcleo foi procurado pela Secretária de Educação do Município de Patos/PB, na figura da professora Marlene César Bezerra, com o objetivo de dotar os professores da Escola Normal e os docentes já em exercício, particularmente os que trabalhavam com a terceira série²⁵ (aparecendo nessa fase a História do município), com recursos didáticos e subsídios que atendessem às necessidades programáticas, sendo praticamente inexistentes materiais sistematizados que pudessem suprir as carências dos professores para essa tarefa.

Em 1982, os recursos necessários para a execução do trabalho sobre a História de Patos foram obtidos através do Programa de Integração Universidade Educação Básica do

²⁴ O NDIHR, criado em 1976 no Campus I da UFPB, na cidade de João Pessoa-PB, funciona como um órgão suplementar da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, tendo como objetivos básicos o resgate e a preservação da memória e a produção do conhecimento crítico sobre a realidade nordestina. Disponível em: www.ndihr.ufpb.br/ Acesso em: 02 nov. 2014.

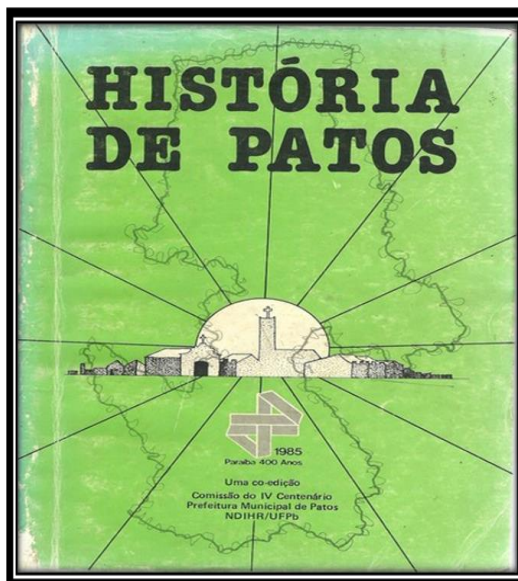
²⁵ Atualmente, 4º ano do Ensino Fundamental.

MEC/SESU, sendo a professora Joana Neves uma das coordenadoras didático-pedagógica desse projeto.

Esse trabalho foi desenvolvido a partir das discussões com os professores e pesquisadores do município, estabelecendo assim o roteiro do livro e formando as equipes de pesquisa, além das reuniões com as supervisoras da Secretaria de Educação com o objetivo de definir os parâmetros didático-pedagógicos, entre esses, a linguagem apropriada ao desenvolvimento cognitivo do alunado, a abordagem e o nível dos conteúdos a serem tratados, conteúdos esses que deveriam ser do interesse dos professores e alunos.

Em João Pessoa foram realizadas reuniões com a equipe envolvida e o trabalho de análise, seleção e sistematização do material bibliográfico e documental, tendo sido enfatizada a participação do professor já aposentado do município, Manoel de Souza Oliveira que escreveu três artigos para o projeto, tendo sido esse um material vastamente utilizado na composição final do livro²⁶.

Figura 01 – Capa do livro História de Patos
Série Material Didáticos do NDHIR/UFPB



Fonte: Acervo pessoal da autora – 2015.

O Projeto de História Local do NDIHR terminou abrangendo o trabalho que tínhamos iniciado no IDME, resultou na produção, até o momento, de cinco livros: Uma História do Ingá (1993), Uma História de Pedras de Fogo (1993), Uma História do Conde (1996), Uma

²⁶ NEVES, Joana; RODRIGUES, Therezinha G. P.; RIBEIRO, Felicidade L.(Coords.). **História de Patos**. Campina Grande: Grafset, 1985. Série Materiais Didáticos do NDHIR/UFPB.

História de Cabedelo (1996) e uma História de Areia (1998)²⁷, destinados prioritariamente ao uso dos professores do Ensino Fundamental (na época, ensino de primeiro grau), procurando assim atenuar o problema da escassez de material sobre a História desses municípios.

Na produção desses materiais, seguimos as diretrizes estabelecidas na confecção do Livro de Patos, tendo sido realizadas reuniões com professores e moradores dos municípios pesquisados, além do trabalho concomitante de pesquisa de todas as fontes que pudessem subsidiar nossa investigação tanto nos municípios pesquisados como em João Pessoa.

Outro objetivo do Projeto de História Local era a capacitação de docentes para o uso desse material em sala, sendo, essa fase o trabalho, também assessorado pelas professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira.

O projeto de produção de material didático, orientado por essas professoras, adotou como linha de reflexão e trabalho ultrapassar uma concepção de História cronológica, fragmentada do ensino de História Local, que não respeitava as especificidades da História de cada município, como também não priorizava a participação popular e as especificidades da História de cada município.

Constatamos durante a pesquisa para elaboração desse material, através de conversas com os professores, situações inacreditáveis, como é o caso de municípios paraibanos que adotavam em suas escolas, nas últimas séries do atual Ensino Fundamental, livros sobre a História de outros Estados.

Outro caso bem comum era o uso de materiais elaborados por professores ou intelectuais do município, geralmente no formato de apostilas, retratando apenas os aspectos político/administrativos, fazendo referências aos “ilustres” da terra, tendo geralmente um cunho biográfico, além de destacar aspectos de sua geografia física, descrevendo principalmente a paisagem. Essas informações eram usadas pela falta de um material mais elaborado e sistematizado, dificultando ou impedindo uma aprendizagem mais significativa sobre a História dos municípios.

²⁷ Na elaboração do livro Didático “Uma História de Areia” não participávamos mais do projeto, estando desligada da equipe responsável pela pesquisa bibliográfica e de campo, além da escrita do texto.

Figura 02 - Capas dos Livros do Projeto de História Local
Série Material Didáticos do NDHIR/UFPB



Fonte: Acervo pessoal da autora – 2015.

Reportamo-nos, a Tese de Doutorado da professora da UFPB, Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (2015, p 33), acerca desse projeto e da sua produção, dando mais detalhes:²⁸

Os livros didáticos são compostos por capítulos ilustrados do processo histórico do município, mapas, documentos oficiais, sugestões de atividades multidisciplinares, glossário e bibliografia comentada. Seu uso é destinado aos professores que, de posse do material, podem aplicá-lo nas variadas séries do Ensino Fundamental, conforme o conteúdo programático do nível

²⁸ Para se conhecer melhor esse projeto e os seus resultados, ver a Tese BARBOSA e MELO, Vilma de Lurdes. *História Local: Contribuições para Pensar, Fazer e Ensinar*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. Este é um trabalho que traz oportunas contribuições para as discussões acerca da História Local, avançando em termos de orientação teórico/metodológica, além de partir de resultados concretos o que ilustra na prática o uso dessa abordagem histórica.

de escolarização dos alunos. No que diz respeito à orientação teórico-metodológica desse projeto, pauta-se no resgate do processo histórico e cultural do município, através da análise documental, da identificação do patrimônio material e imaterial e da deferência à memória dos trabalhadores, dos representantes do poder local, das organizações sociais como sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, associações de moradores, agricultores, igrejas, organizações não governamentais e profissionais liberais, procedendo-se um recorte sócio temporal desde o processo de ocupação territorial do espaço em estudo até o momento da pesquisa de campo no município, atentando para a organização da população – suas lutas e conflitos.

Outros momentos marcaram nosso encontro com as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, por exemplo, no Mestrado em Educação na mesma Universidade, tendo sido a primeira nossa co-orientadora na Dissertação, que teve como objeto da pesquisa a “Reestruturação Curricular: O caso da Licenciatura em História da UFPB” (1998), ocasião em que mais uma vez nos fez enveredar pelos caminhos do ensino de História. Já com a professora Rosa Maria Godoy Silveira, nossa parceria continuou também fora da UFPB, tendo essa docente participado da elaboração dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB, 2007), trabalho que nos interessou diretamente pela atuação como professora e coordenadora do Ensino Médio de uma escola privada da capital do Estado, tendo, nessa ocasião, mais uma vez podido contar com a sua colaboração, tendo sido convidada para conversar com os professores da escola, sendo esses referenciais usados para orientar o trabalho com os professores na escola.

Os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (CREF-PB, 2010) também contou com a participação da professora Rosa Maria Godoy Silveira em sua elaboração e na coordenação geral, sendo esses referenciais usados para orientar o trabalho com os professores do Ensino Fundamental.

A convivência com as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira teve grande influência na nossa trajetória discente, vislumbrando na formação acadêmica (graduação e pós) a necessidade de aliar o ensino à pesquisa na formação de um profissional engajado com a produção de um conhecimento crítico da realidade local e nacional - como as mestras sempre ensinaram, mirando em suas trajetórias de professoras de História a nossa atuação, que estava iniciando.

2 UM POUCO DAS HISTÓRIAS DAS PROFESSORAS JOANA NEVES E ROSA MARIA GODOY SILVEIRA: FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA E OS PRIMEIROS PASSOS DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Neste capítulo, apresentaremos a trajetória acadêmica das duas professoras uspianas, que, pelo recorte cronológico que marca a formação inicial na graduação em História, na mesma instituição e em momentos próximos, ganha visibilidade o período de quase dez anos de formação de professores de História na Universidade de São Paulo – USP, especificamente no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Para tanto, optamos em nosso texto por, através de nossas fontes pesquisadas (documentos escritos) e ou produzidas (entrevistas), tratar cada uma dessas formações em momentos separados, como veremos a seguir.

2.1 Formação Acadêmica: professoras Joana Neves (1962-1968) na USP/FFCL

Como já tratamos anteriormente, essa professora ficou encantada com as aulas de História Antiga aos 15 anos de idade, não passando nesse momento por sua cabeça seguir a profissão docente. A escolha do curso segundo suas próprias palavras foi fruto de sua “xeretice”, enchendo sua professora do ginásio de perguntas, apaixonada pelas aventuras humanas e mais encantada por saber que o estudo da História abria as possibilidades para conhecer muito mais.

Falando sobre esse período, a professora Joana Neves relembra que em nenhum momento pensava em seu futuro profissional, ou seja, exercer a carreira do magistério, apesar, de ter ingressado em um curso superior que formava professores, como relata:

Em nenhum momento pensei no meu futuro profissional. Eu tinha decidido estudar história; isso não significava que eu tivesse intenções de vir a ser professora de história. Esse desligamento entre a opção de estudo e uma possível atuação profissional foi uma grande irresponsabilidade da minha parte. Eu pertencia a uma família de operários que, devido a circunstâncias sócioeconômicas muito favoráveis, podia se dar ao privilégio de manter os membros mais jovens da família na escola, no meu caso, sem trabalhar. Mas, para que isso valesse a pena, seria justo esperar que houvesse um retorno, também de natureza sócio econômica. Ou seja, o estudo deveria resultar em um trabalho mais qualificado e mais bem remunerado que promovesse a ascensão social do grupo. Eu sabia disso, até por que essa expectativa era formulada, explicitamente, por minha mãe. Mas, quando me bateu a tal curiosidade pela vida pregressa da humanidade – quase uma xeretice – eu me fiz de desentendida e deixei para resolver o problema da opção

profissional no seu devido tempo, vale dizer, depois de ter concluído o curso superior (NEVES, 2014 a, p. 1349).

Sem pretensões profissionais, essa professora iniciou o curso de Bacharelado em História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL)²⁹ da USP em 1962. Descrevendo a Graduação, em sua época (1962-1965), a mesma relatou que era um Curso de Bacharelado ofertado pelo Departamento de História, e agregado à sua grade curricular duas disciplinas complementares obrigatórias fornecidas pelos Departamentos de Ciências Sociais e Geografia.

As disciplinas referentes à formação pedagógica eram ministradas pela Faculdade de Educação, complementando o curso, sendo essa a parte relativa à Licenciatura, o que conferia, ao término do curso, dois diplomas: o de Bacharelado e o de Licenciatura, sendo assim até hoje.

Como também já citamos anteriormente, o interesse da professora Joana Neves (novembro de 2013. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB) pela História abria caminhos para entender como ao longo do tempo as pessoas e as coisas iam acontecendo (o processo histórico) e como era possível através do estudo da História se conhecer as pessoas e suas ações (a ciência da História), conhecimentos esses que poderiam ser alcançados entre outros instrumentos nos livros que contemplavam a escrita da História (a historiografia).

No curso de História, já a partir do primeiro ano, essa docente passa de forma clara a ver as possibilidades que esse estudo oferecia:

Logo no primeiro ano, aprendi com a professora Emília Viotti da Costa que ao me interessar por história, no curso ginásial, eu me deparara com os três sentidos da palavra: o processo histórico (a história vivida), a ciência histórica (o estudo capaz de produzir o conhecimento sobre a história vivida) e a obra histórica (o relato dos conhecimentos produzidos). No terceiro ano, nas incríveis aulas do Dr. Sérgio – o professor Sérgio Buarque de Holanda – descobri que a história do Brasil é a parte da história que, para nós, os brasileiros, é a que mais interessa conhecer. E o mais importante: aprendi a GOSTAR da história do Brasil (2014 a, p.1350).

²⁹ O livro de Cardoso (1982) dá conta, de forma detalhada, do projeto político de constituição da USP e da criação da FFCL. Outros textos muito elucidativos sobre o assunto são os de Cunha (1988), Celeste Filho (2013) e Roiz (2012), propiciando uma ampla análise histórico-sociológica do Ensino Superior no país nesse período, criação e estruturação da USP e as mudanças que ocorreram na estrutura universitária impostas pelo governo militar (1964-1985). A leitura desses textos possibilitou compreender a criação, a estrutura, o funcionamento, o corpo docente, a produção acadêmica e as mudanças que ocorreram no curso de História da USP, ajudando a traçar o perfil da formação das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira em seus respectivos períodos de formação.

Recordando o período da Graduação, a professora esclareceu que o referido curso não tratava das questões relativas ao ensino, com exceção das aulas do professor Eduardo d' Oliveira França, catedrático de História Moderna e Contemporânea, que em suas aulas organizava o que o mesmo denominava de:

“Seminários de didática” por meio dos quais ele considerava que nos estava preparando para o exercício do magistério. Para ele, o magistério em história era alguma coisa parecida com o teatro: o professor deveria ser uma espécie de ator que organizaria os diversos aspectos do conteúdo de história como se fossem episódios de uma dramatização. O professor França costuma dizer que um bom professor de história deveria ser aplaudido por seus alunos no final de cada aula. Portanto, os alunos eram concebidos como uma plateia atenta e respeitosa e, idealmente, admiradora do professor/ator. Os “seminários” eram organizados da seguinte forma: o professor dava uma aula modelo para cada um dos diferentes tipos de aula, por exemplo: um episódio dramático, a narrativa de uma batalha; a biografia de um herói, a descrição de um lugar que foi palco de um acontecimento importante, etc. Para cada modelo apresentado era escolhida uma aluna (na minha classe havia um único rapaz) que deveria dar a aula seguindo o modelo apresentado pelo professor. Era muito divertido! (NEVES, março de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB)

Anterior à turma da professora Joana Neves, outro relato interessante acerca dos seminários realizados pelo professor Eduardo d' Oliveira França é o de Fernando Novais³⁰ no seu tempo de estudante, relatado por Roiz (2012, p. 168-169):

No tocante aos seminários, Fernando Novais lembra que eram considerados “seminários didáticos”, “seminários-aula”, onde Eduardo França deixava sua dedicação à docência transparecer, como bom professor e, também, pedagogo, fazia questão desses seminários. Para os seminários, sorteava-se um tema e, aos alunos ficava a incumbência de dar aulas, baseando-se no tema sorteado. No entanto, as notas quase sempre eram baixas. Enquanto professor, ele era implacável nas críticas, “ficando sentado no fundo da sala, sem manifestar se estava gostando ou não, e as notas eram quase sempre baixíssimas”, recorda Fernando Novais. Interessante notar que com esses seminários, que aparentemente eram só para dar aula, Eduardo França procurava fazer seus alunos refletirem sobre a atividade docente. O que estava implícito nos seminários e, que na maioria das vezes os alunos não entendiam, era a preocupação de Eduardo França, em demonstrar que para dar aulas era preciso conhecer o assunto, “mas para dar uma boa aula, a primeira coisa era saber qual o problema que estava inscrito no assunto”. Porém, sempre deixou claro que formular um problema era algo diferente de fazer uma pergunta, que poderia ser muito simples, a respeito de qualquer

³⁰ Fernando Antonio Novais foi aluno da FFCL da USP entre 1955-1958, concluindo o Doutorado também nessa universidade entre 1961-1973 com a Tese intitulada Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808), orientado pelo professor Eduardo d' Oliveira França, e passando a lecionar na USP de 1961-1986, tendo sido mestre da professora Joana Neves no seu período de graduação. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub>> Acesso em: 16 abril de 2015.

assunto, bastando apenas dizer como, quem, quando, onde, por que, e estaria feita a pergunta. Já a formulação de um problema, tornava-se algo mais complicado.

Lembrando das aulas-seminário e das exigências do mestre Eduardo França, essa professora reforçou o exposto acima, falando que era um terror para os alunos, sendo o conteúdo basicamente de História Moderna, dividido como já foi citado acima em temas, correspondendo segundo orientação do professor França aos mais diversos tipos de aula de História “(...) por exemplo: narrativa de uma batalha, descrição do quadro geográfico (de alguma acontecimento), um episódio dramático, uma biografia, um contexto político, etc” (NEVES, março de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Ao recordar-se do seu seminário a professora Joana Neves relata uma situação que envolveu os dois docentes acima citados: Eduardo França e o Fernando Novais, acrescentando outro aspecto da avaliação que era importante para o primeiro mestre:

No meu caso – eu lembro muito bem – o terror foi muito maior. Todo mundo achava ridículo esse tipo de coisa, muito mais próximo da dramatização – de um teatro – do que de uma aula (pelo menos segundo se pensava na época, porque, bem depois a dramatização, por exemplo, ficou até em moda – só que devendo ser feita pelos alunos e não pelo professor), Só que com o professor França a gente ficava à vontade porque sabia que ele acreditava naquilo (ele dizia mesmo que o professor deveria ser um ator ... tão bom que os alunos – a plateia – aplaudissem no final). Pro meu grande azar, no dia do meu seminário: um episódio dramático, para o qual eu escolhi o caso da Inês de Castro, com direito a Camões e tudo, chegando na aula, ficou-se sabendo que o França faltou e que o seminário seria com o Fernando. Fiquei sem chão, pois sabia muito bem que na opinião do Fernando aquilo era uma grande patacada. Inteiramente sem jeito, sem coragem de olhar para ele, fiz o que posso considerar uma das piores atividades da minha história de estudante. Tirei nota baixa, é claro! Não sei quanto porque naquele tempo os professores só divulgavam a média final; fiquei para exame e você pode ver qual foi minha média em História Moderna no meu histórico. O episódio dramático da pobre da Inês de Castro - “mísera e mesquinha que depois de morta foi rainha” - para mim foi uma tragédia, didática, mas tragédia!! (Idem).

Ao falar sobre a estrutura curricular da graduação de História da USP na sua época, essa professora, esclareceu que as disciplinas referentes à parte da licenciatura – Didática Geral, Psicologia da Educação e Administração Escolar eram comuns para os cursos das Ciências Exatas e da Natureza e os da Área das Ciências Humanas e das Letras e Artes, nos quais coubesse a formação de professores, sendo específico por cursos, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Como destacou a mesma “NÃO SE COLOCAVA NADA SOBRE O ENSINO DE QUALQUER COISA”, sendo aulas que ocorriam em auditórios lotados, com alunos de todos os cursos citados, relatando que em sua turma existia uma espécie de rodízio, comparecendo alguns colegas que assinavam para a turma toda, a lista de chamada, saindo logo em seguida a maioria dos alunos (Idem - grifo da autora).

As questões relativas ao ensino só apareceram nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, cursada com a docente Silvia Magaldi, no 4º e último ano do curso (os cursos eram anuais), relatando essa professora, sobre essas aulas:

No quarto ano, nas aulas de Prática de Ensino e, principalmente, no estágio supervisionado realizado no Colégio de Aplicação da USP, descobri que ensinar história seria a feliz consequência lógica do entusiasmo e da imensa curiosidade despertados na terceira série do Ginásio. Isso porque, é bom que se esclareça, esse estágio me botou em contato com o trabalho experimental de renovação que vinha sendo realizado no Colégio de Aplicação, nas classes do curso ginásial, nas quais História e Geografia, cada uma com uma professor específico, compunham a Área de Estudos Sociais. No Curso Colegial mantinha-se, ainda, o ensino “tradicional”, mas a professora com a qual estagiei era Maria de Lourdes Mônaco Janott – Dila – que demonstrava, concretamente, o quanto esse ensino podia ser dotado de qualidade. Foi assim, aliás, que me dei conta de quanto a educação podia ser um campo riquíssimo para a atuação profissional (Idem).

Essa experiência levou a professora Joana Neves a se interessar pelas discussões sobre o ensino de História, despertando seu interesse pela ideia de exercer a carreira do magistério, desejo que vai ser delineado de forma mais consistente com a experiência prática no estágio supervisionado feito no Colégio de Aplicação da USP.

No estágio, relatou que o trabalho desenvolvido com as séries ginásiais organizava-se a partir da centralidade nos alunos, sendo estruturado em áreas de estudo, com métodos ativos. A orientação da docente Maria de Lourdes Mônaco Janotti levou a professora Joana Neves a descobrir o ensino como uma importante possibilidade de atuação profissional, levando-a a decidir “que iria ser professora naquele tipo de escola!” (NEVES, 2013, p 10).

Figura 03 – Cópia do Histórico escolar da graduação

Nº 174
F.C.S.

CERTIFICADO

CERTIFICO, para os devidos fins, que Dna. JOANA NEVES licenciou-se no curso de HISTÓRIA, por esta Faculdade, no ano de 1965, tendo obtido os seguintes resultados:

Parcelado - 1962

Geografia (1)	5,25 (cinco e vinte e cinco)
Antropologia (Opt.) (1)	7,00 (sete)
História da Civilização Antiga (1)	5,00 (cinco)
Introdução aos Estudos Históricos (1) ...	7,75 (sete e setenta e cinco)
História da Civilização Medieval (1)	7,00 (sete)

Parcelado - 1963

História do Brasil Colonial	7,00 (sete)
História da América Colonial	7,50 (sete e cinquenta)
História Moderna	6,25 (seis e vinte e cinco)
História Ibérica	7,50 (sete e cinquenta)

Parcelado - 1964

História da América Independente	7,00 (sete)
História do Brasil Independente	7,63 (sete e sessenta e três)
História Contemporânea	7,00 (sete)
Psicologia da Educação	5,47 (cinco e quarenta e sete)

Parcelado - 1965

Didática	7,50 (sete e cinquenta)
Prática de Ensino	8,00 (oito)
Administração Escolar	5,90 (cinco e noventa)
Teoria da História	8,00 (oito)
História das Ideias (Opt.)	5,75 (cinco e setenta e cinco)

Secretaria da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, aos 27 de janeiro de 1966.

Fonte: Cópia gentilmente cedida pela professora Joana Neves.

A partir do estágio realizado no Colégio de Aplicação da USP, a professora Joana Neves passou a se interessar pelas discussões sobre o ensino de História, ocorrendo um maior envolvimento com essas questões quando começou a atuar no Sistema de Ensino Vocacional, experiência que iremos detalhar mais adiante.

A seguir algumas fotos da professora Joana Neves na USP.

Foto 04 - Fotos com a professora Joana Neves acompanhada com colegas de turma e professores, à época da sua graduação em História na USP.



Fonte: Acervo pessoal da professora Joana Neves.

Em 1968, o ingresso no Mestrado, segundo essa professora, foi com o objetivo de se qualificar para o seu trabalho no Vocacional:

Eu me formei em 1965; em 1966 eu era uma jovem e feliz profissional – professora – trabalhando no Vocacional. Nesse momento eu estava fazendo exatamente o que eu queria, profissional e pessoalmente; uma eventual pós-graduação nem entrava nos meus planos. E, aliás, a pós-graduação, como se conhece atualmente, com mestrado e doutorado nem estava estruturada na USP: o mestrado era quase uma espécie de “trabalho de final de curso”, resultando em uma dissertação feita sob a orientação formal de um professor do DH, sem a necessidade de cursar disciplinas para obtenção de créditos; o doutorado era feito, do mesmo modo, por quem já integrava – como assistente – os quadros do Departamento. Só cogitei da pós-graduação em 1968 e, ainda assim, como forma de me qualificar para o trabalho no Vocacional, agora no ensino médio, pois fui transferida do GV de Barretos para o de São Paulo exatamente para assumir o Segundo Ciclo que se iniciava. Comecei, então, o mestrado com a orientação de Emília Viotti da Costa. A decisão de procurar a orientação da professora Emília tinha a ver: primeiro, com o fato de ela ter sido a melhor professora que eu tinha tido no curso de graduação (formando meu trio favorito de professores, junto com o Sérgio Buarque de Holanda e o Fernando Novaes) e, segundo, porque ela trabalhava com Teoria e Metodologia da História e, naquele programa de

mestrado, estava pesquisando a relação entre História e Literatura, a partir da produção de Lima Barreto. Para quem, como eu, atuava como professora de História na Área de Estudos Sociais, segundo a concepção de área de estudo no Sistema de Ensino Vocacional, isso era **ouro sobre o azul!** O ano de 1968, como se sabe, não acabou, interrompido que foi pelo AI5 que descoloriu, completamente, nossa história; em consequência a professora Emília foi afastada, compulsoriamente, do cargo que exercia na USP e eu nem procurei outro orientador. Em 1973, quando eu já trabalhava no Centro Pedagógico de Aquidauana, na Universidade Estadual do Mato Grosso, depois Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, eu comecei o mestrado, que, então, já tinha o formato atual. Quanto à linha de pesquisa, na verdade, o que contava era a situação do Orientador: minha orientadora era a Professora Fernanda Pacca de Almeida Wrigth que integrava o Programa de História Econômica do DH da FFLCH/USP, daí que minha “linha de pesquisa” era história econômica. Meu tema de pesquisa era, de fato, centrado em história econômica, isso porque meu tema era a fundação de Aquidauana que tinha sido resultado da expansão da economia paulista para o centro-oeste, particularmente, no Pantanal sul mato-grossense (Idem).

Concluído o Mestrado em 1981, já trabalhando na UFPB, essa docente não tinha planos para realizar em seguida o Doutorado, estando mais interessada em consolidar seu trabalho no NDIHR e no Departamento de História, sendo esse um momento crítico na universidade devido a uma campanha xenófoba ocorrida do final de 1979 para 1980, além de estar muito ocupada com a produção de livros didáticos, escritos em parceria com a professora Elza Nadai.

No entanto, os planos dessa professora se modificaram, ingressando no Doutorado em 1982, sendo essa uma História interessante:

Mas, como dizia minha mãe: o homem põe, Deus dispõe, e eu não cumpri meu plano. Em setembro de 1981, a ANPUH/PB sediou e organizou o XI Simpósio Nacional de História (esse foi, aliás, o último Simpósio feito na semana da pátria, como era de praxe; a partir daí, com a aprovação do novo Estatuto da ANPUH, como os professores dos outros níveis de ensino passaram a integrar a entidade, o Simpósio Nacional passou a ser em julho por ser o mês de férias dos professores de todos os níveis). Nessa ocasião, Rosa Godoy e Elza Nadai, achando ambas que o melhor para mim seria fazer o doutorado o mais rápido possível, se entenderam com a Dilu (professora Maria de Lourdes Mônaco Janoti) que aceitou me receber como orientanda logo no ano seguinte. Não era o que eu queria no momento, mas não tive coragem de me recusar; ninguém, em sã consciência recusaria uma vaga na pós-graduação da USP e, por outro lado, eu também confiava no discernimento de Rosa e Elza e, portanto, pensei que era provável que começar logo o doutorado fosse mesmo melhor para mim. E comecei, com atraso, pois, de jeito nenhum, eu poderia me afastar em 1982 e assim, embora já estivesse matriculada na pós-graduação, eu só pedi o afastamento no ano seguinte. Daí para frente foi uma sucessão de problemas todos, aliás, criados exclusivamente, por mim.

1. Com uma grande e inadvertida dose de presunção, eu embarquei no entusiasmo da Elza que achava que eu daria conta de tudo que eu deveria fazer, com os pés nas costas.
2. O “tudo que eu deveria fazer” era composto por:
 - 2.1. Um complicadíssimo envolvimento amoroso;
 - 2.2. Escrever o livro didático de História Moderna, junto com a Elza;
 - 2.3. Militância ativíssima no movimento docente;
 - 2.4. Participação constante na ANPUH/PB e na Nacional;
 - 2.5. Cursar as disciplinas para obtenção dos créditos necessários, em São Paulo;
 - 2.6. E fazer a pesquisa para a elaboração da tese, em João Pessoa (eu me propus a estudar a atuação da imprensa na proclamação e consolidação da república oligárquica na Paraíba e todo o material da minha pesquisa estava no IHGP). Não podia dar certo! E não deu.

Mas, fui levando: em 1983, afastada com vencimentos, fiz, na USP/SP, as disciplinas para obtenção dos créditos; em 1984, de volta a João Pessoa, me dispus a acumular tarefas: escrever livro didático, atuar na ADUFPB/JP e na ANPUH/PB e fazer a pesquisa para o doutorado (quanto ao envolvimento amoroso... deixa pra lá!). Em 1985, em Curitiba, por ocasião do Simpósio da ANPUH, conversando com a Ernesta Zamboni, ficou claro pra mim que seria muito difícil eu tocar o doutorado: as outras coisas me ocupavam e interessavam bem mais. E havia também uma certa dificuldade (para mim) em me acertar com a Dilu: naquele momento nós estávamos em sintonias diferentes. A Ernesta até me sugeriu que eu desistisse e retomasse o doutorado quando eu dispusesse de condições mais favoráveis. A Elza, por sua vez ameaçou me enforcar se eu desistisse. Assim, nem sei como, aos trancos e barrancos, cheguei a outubro de 1989 com o Exame de Qualificação feito e a pesquisa, praticamente concluída. Faltava APENAS redigir a tese; meu prazo era fevereiro do ano seguinte. Eu achava que dava, mas, nesse exato momento, a Cida, minha irmã que morava comigo e cuidava da casa, quebrou o tornozelo quando enfiou o pé em um buraco na rua da feira. Aí fique sem chão, porque além de não contar com ela para os cuidados da casa eu tinha que cuidar dela. Pior ainda cometi a burrada de chamar, para me ajudar, uma cunhada de São Paulo que, com a maior das boas vontades, foi para João Pessoa, ela, o filho, a nora e dois netos pequenos!! Ninguém conhecia a cidade de modo que eu tinha, então, que me ocupar com todos os problemas que implicassem em sair de casa. Em novembro, escrevi para a Dilu explicando que não tinha condições de concluir o trabalho. Hoje me arrependo de ter feito isso. Talvez seja desvario da minha parte, mas eu acho agora que devia ter tentado escrever e só desistir quando o prazo acabasse. Ficou para mim a sensação de ter fugido da raia. Em 1995, no tristíssimo velório da Elza Nadai, a Dilu e eu concordamos que, em relação ao meu fracassado doutorado, nós duas tínhamos contraído uma dívida com nossa amiga e que deveríamos dar um jeito de resgatá-la (Idem).

Todas as dificuldades relatadas acima fizeram a professora Joana Neves adiar o doutorado, voltando a concretizar esse projeto só em 2006, já estando aposentada da UFPB, sendo concluído em 2010, com a Tese sobre o Ensino Vocacional. Segundo essa docente a realização desse curso foi a forma encontrada para resgatar sua dívida com as professoras Elza Nadai e Rosa Maria Godoy Silveira, aproveitando também esse trabalho para consolidar

seu entendimento profissional e, sobretudo, pessoal, com a sua orientadora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, carinhosamente chamada de Dilu.

O Ensino Vocacional definiu o eixo fundamental da sua condição de professora de História atuando na área de Estudos Sociais, sendo a filosofia desse ensino baseada na integração, o que resultava o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, o ensino temático, a concepção de ensino como produção de conhecimento, implicando, portanto, na integração ensino-pesquisa, concepção essa que norteou toda a atuação profissional dessa professora.

2.2 Formação Acadêmica: professora Rosa Maria Godoy Silveira (1968-1971) na USP/FFCL

A professora Rosa Maria Godoy Silveira também fez o curso de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), tendo iniciado a Graduação em 1968 e a sua conclusão ocorreu no ano de 1971. Lembrando-se desse período, a professora relata que foi marcado por muito estudo, sendo uma exigência para acompanhar as aulas fazer leituras de textos em outras línguas, portanto fazia-se necessário ter domínio no mínimo do francês, inglês e espanhol, o que demonstrava o grau de erudição dos seus professores.

Em mais um relato, essa docente falando da graduação, lembra-se de alguns professores e das concepções que orientavam suas aulas, como também de cursos paralelos e palestras que tiveram uma influência grande em sua formação acadêmica:

Quanto a este, era muito estudo. Ler em língua estrangeira, ao menos francês, inglês e espanhol. Aprender a construir seus conhecimentos e expor diante de umas “feras” acadêmicas, um deles, o “terremoto” de História Medieval, Pedro Moacyr de Campos. Eram raros os que passavam direto com ele, sem exame final. Consegui a proeza. Um luxo foi ter tido três professores de Arqueologia: grega, romana e do Oriente Médio. Um grande nome da Antropologia de então: Egon Schaden. Pura balela a afirmação de que a USP, na História, tinha muitos historiadores marxistas. Como eu disse, e repito, vi mais marxismo nos cursinhos paralelos do DCE do que no Curso regular. Os professores eram de diversas tendências: havia aqueles de linha tradicional e factualista, outros de linha culturalista influenciados por Sérgio Buarque de Holanda, e outros influenciados pela Escola dos Annales. Alguns (poucos) tinham influências híbridas, sobretudo Annales e culturalismo, Annales e marxismo, sobretudo em História do Brasil e História Moderna e Contemporânea. Não tive nenhum professor marxista ortodoxo. Penso que isto me marcou muito: líamos autores de diversas tendências, líamos clássicos das respectivas disciplinas, e isso me permitiu uma formação abrangente, com vários pontos de vista sobre um determinado tema ou assunto. Não pude ser aluna de Emília Viotti da Costa, aposentada pela ditadura, e de Sérgio Buarque de Holanda, que se aposentou em protesto. Mas havia sua influência. Além disso, eu ia para tudo quanto era

debate das Ciências Sociais, Literatura, Filosofia, Geografia, e aí havia figuras como Florestan Fernandes, o próprio Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Juarez Brandão Lopes, Antonio Cândido, Alfredo Bosi, Azis Ab'Saber, entre muitos. Com certa frequência, eu assistia aulas de Antonio Cândido. Então, tudo isso entrou na minha formação (SILVEIRA, 2012, p. 353-354)

As artes, com destaque para a música e o teatro também marcaram sua formação. Em termos musicais sua predileção era pela Música Popular Brasileira (MPB) e o samba e, no que diz respeito ao teatro, essa professora assistia dos clássicos a autores brasileiros como Vianinha, em uma época marcada por um grande furor criativo, o que levou essa docente a relembrar um episódio em que “mais uma vez, a minha sorte bateu na porta: fui assistir *Roda Viva* em um dia e, no dia seguinte, a polícia invadiu o teatro e prendeu todo mundo da peça e mais da plateia. (Idem, p. 354, grifo da autora).

Falando um pouco mais das influências desse período em sua formação, essa professora destacou que:

Havia também a sociabilidade dos bares e das rodas de samba. Acho que foram influências formativas. Não só o intelectualismo acadêmico restrito, mas perspectivas diversas, **de olhar a História acontecendo, a História presente**, cunhou muito o meu gosto pela História do Presente, “acontecente” (SILVEIRA, 2012, p. 350, grifo da autora).

Como se pode observar, o período da graduação da professora Rosa Maria Godoy Silveira se deu em uma conjuntura bem diferente do que descrevemos em relação à graduação da professora Joana Neves, sendo o ano de 1968³¹, o início do seu curso, marcado pela radicalização do governo militar, abatendo-se sobre as universidades uma repressão cada vez maior, levando docentes ao afastamento compulsório do exercício de suas funções na universidade:

Na USP, foi um mundo a abrir-se. Estávamos em 1968 e o Movimento Estudantil rolava firme. Fui morar na Residência Universitária, Bloco G, o único que era misto, um andar feminino e outro, masculino. Participei de muitas e muitas passeatas, corri algumas vezes da polícia e escapei de “ir em cana” por pura sorte: uma vez, a passeata foi na Avenida São João e Praça da República, daí o pessoal resolveu se dividir, um lado foi para Pinheiros e outro para Santo Amaro, bairros de São Paulo. Fui para Pinheiros porque a

³¹ Destacamos nesse período, a 13 de dezembro, a decretação do Ato Institucional nº 5 que, como bem coloca Cunha (1988, p. 23), “forneceu a cobertura paralegal para uma nova e tenebrosa fase da ditadura militar que se construía desde abril de 1964.” Por esse Ato “[...] restabeleciam-se as demissões sumárias, cassações de mandatos, suspensão de direitos políticos. Além disso suspendiam-se as franquias constitucionais da liberdade de expressão e de reunião [...]” (GASPARI, 2014, p. 342).

Cidade Universitária era perto. A polícia baixou em Santo Amaro e prenderam uma colega minha de apartamento na Residência. Fomos avisados e, nessa noite, eu e outra colega, “viajamos” para um bairro de periferia de São Paulo, para a casa de uma tia dela, com umas malas cheias de documentos comprometedores daquela que havia sido presa. Ela era de organização. Ficamos uns três dias “viajando”. Há muitas histórias desse tipo, vi muita gente que frequentava o prédio da História-Geografia da USP desaparecer, outros foram para fora do Brasil. Eu também ia para as assembleias estudantis, adivinhem quem era o presidente da UEE neste tempo? Zé Dirceu, o próprio. Aprendi muito com estas experiências. O DCE promovia muitos cursos em paralelo ao Curso de História. Minha formação teórica em marxismo começou aí e não no Curso regular. Os anos de 1969 até 1971, quando me graduei, foram anos de repressão e aí “metemos a cara” nos estudos. Com o fechamento da Residência Universitária, fui morar com colegas em uma república perto da USP. Eu tinha um grupo de estudos no Curso, interessantemente formado pelo pessoal “pobre”, classe média, classe média-baixa, que morava em bairros afastados. Nessa época, boa parte do Curso era integrada por mulheres e de situação socioeconômica privilegiada: filhas de banqueiros e de lojas comerciais famosas de São Paulo, a bisneta de um ex-presidente da República, e coisas do gênero. Eu era da outra ala, mas não havia guetos, embora os semelhantes se atraíssem (SILVEIRA, 2012, p. 353-354)

O período de ingresso na USP da professora Rosa Maria Godoy Silveira foi marcado por discussões em torno da reforma universitária, resultando na promulgação da Lei n. 5.540/68³². Analisando as mudanças que ocorreram no ensino superior com essa Lei, Saviani (2008) identifica uma organização não mais baseada em termos de Cursos e sim dos Departamentos, levando ao sistema de créditos-aula e da oferta semestral de disciplinas. A departamentalização, a matrícula por disciplina e o regime de créditos implantados com a reforma, tinham por objetivo a redução de custos, o que fez com que essa nova estrutura baseada nos Departamentos evitasse a existência de vários professores de uma mesma disciplina, assim como a possibilidade de que uma mesma disciplina fosse ministrada em turmas diferentes, em separado, provocando a necessidade de sua repetição por um mesmo professor ou por diferentes docentes.

Iniciando seu curso a partir dessa estrutura, essa professora ao falar um pouco mais da sua graduação, relatou que era um curso que acentuava as questões referentes à teoria e à

32. Destacamos nesse período, a 13 de dezembro, a decretação do Ato Institucional nº 5 que como bem coloca Cunha (1988, p.23), “forneceu a cobertura paralegal para uma nova e tenebrosa fase da ditadura militar que se construía desde abril de 1964. Por esse Ato “restabeleciam-se as demissões sumárias, cassações de mandatos, suspensão de direitos políticos. Além disso suspendiam-se as franquias constitucionais da liberdade de expressão e de reunião” (GASPARI, 2014, p.342).

metodologia, e que através do domínio do conteúdo, de forma indireta, esse conhecimento auxiliava os futuros alunos à tarefa de ensinar, não existindo de forma explícita as discussões sobre ensino, ocorrendo essas nas disciplinas referentes à grade pedagógica, disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação, constituindo o currículo da Licenciatura que complementava o Curso de Bacharelado.

Foto 05- Primeiro ano da professora Rosa Maria Godoy Silveira na USP (1968)



Fonte: Acervo pessoal da professora Rosa Maria Godoy Silveira

Em sua formação pedagógica, essa professora em entrevista feita por nós na sua cidade natal – Jundiaí/SP, no ano de 2014, destacou as aulas de Didática do professor Newton Balzan. O curso de Didática desse docente era preparatório para o Estágio, sendo aulas contextualizadas, tornando necessária a elaboração do mesmo tema para alunos com condições socioeconômicas distintas, o que fazia com que os futuros docentes tivessem que mergulhar no universo dos educandos, vivenciando sua situação de vida, procurando despertar o interesse desses alunos, tendo sido esse aprendizado importante para a futura atuação dessa professora.

O docente Newton Balzan nas aulas de Didática já preparava os seus alunos para a etapa seguinte que seria o Estágio Supervisionado (disciplina também ministrada pelo mesmo professor), antecipando nessa primeira fase a escolha da escola e das turmas para realização da parte prática. Além de toda essa preparação para a próxima etapa, os alunos já passavam a observar sua futura sala, assistindo às aulas e redigindo um relatório sobre essa fase, tendo a professora Rosa Maria Godoy Silveira realizado o seu estágio no Instituto Educacional Experimental de Jundiaí, sob orientação desse docente.

Concluída a graduação em História, essa professora ingressou no Mestrado em História na própria USP (1972/1974), tendo como orientador o professor José Sebastião Witte. Para essa etapa de estudos a professora já tinha uma proposta de estudo definida:

No Mestrado (1972-1974) consolidei meu outro gosto historiográfico: a História do Brasil pós-Independência. Aí, fui influenciada pelas leituras dos clássicos de História do Brasil e as obras de Sérgio Buarque de Holanda. A questão federalista me fascinava, resultando na dissertação, intitulada “O Federalismo na Política dos Governadores: relacionamento político-administrativo entre União e Estados – 1889/1898” (SILVEIRA, 2012, p. 354).

Em 1974, seu orientador do Mestrado sugeriu que se candidatasse a uma bolsa para um Curso de Especialização de Relações Internacionais no *Institut Eupopéen de Haules Étudos Internationale* na Universidade de Nice – França, sendo o professor Sérgio Buarque de Holanda o intermediário, no Brasil, procurando, naquele momento, brasileiros para a realização desse curso.

Em julho de 1974, ainda não tendo concluído o Mestrado, essa docente conseguiu a bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –FAPESP, para cursar a Especialização na França, tendo que viajar em novembro do mesmo ano, o que fez com que antecipasse a conclusão da Dissertação, defendendo em outubro e embarcando quatro dias depois.

A Especialização teve uma duração de oito meses, morando na residência universitária, trabalhando nessa fase como datilógrafa e babá para complementar a renda. O curso de Relações Internacionais tinha como proposta o estudo do Federalismo, tema que sempre a fascinou, iniciando ainda na graduação seu interesse, sendo sua proposta de trabalho no Mestrado, como já citamos.

Em entrevista à Revista *Saeculum* (Idem), a professora Rosa Maria Godoy Silveira descreveu a proposta desse curso:

Aí foi a surpresa: o federalismo do Instituto era muito mais amplo do que um federalismo nacional, tratava-se de um grupo que propugnava a união europeia, sob os mais diversos prismas teóricos e práticos. O mais interessante era a visão do fundador do Instituto, Alexandre Marc (nome francês), um sujeito russo que havia fugido da União Soviética, era anarquista e defendia uma federação de regiões na Europa contra os Estados Nacionais. Minha cabeça deu mil voltas. O curso tinha trinta alunos, de vários países da Europa Ocidental, da antiga Iugoslávia, Turquia, Egito (era um diplomata e desistiu), Chipre, Estados Unidos, Canadá e a única latino-americana era eu. Tivemos aula que tratava desde o Sistema Monetário Internacional e Arte Contemporânea Atual. Conhecemos o Mercado Comum

Europeu, o Conselho da Europa, o Parlamento Europeu. Além disso, havia convivência com muitos e muitos africanos e árabes. Então, esse meu outro gosto e sensibilidade para com as diversidades não é recente, vem daí. Dessa experiência fabulosa.

De volta ao Brasil, em 1975, essa professora no segundo semestre desse ano foi aprovada para o Doutorado, cursando os créditos ainda nesse período (apenas uma disciplina, já que tinha cursado o Mestrado também nessa universidade), terminando por abandonar no curso a pesquisa em Teoria da História para se dedicar às discussões já feitas no Mestrado e na Especialização (o federalismo e a autonomia), resultando em sua Tese³³ intitulada de “Regionalismo, Ideologia do Espaço” (1981), tendo como Orientadora a professora Suely Robles Reis de Queirós³⁴.

Durante todo esse período de sua formação, a professora Rosa Maria Godoy Silveira trabalhou para se manter, experiência essa que iremos relatar a seguir.

2.3 Primeiros passos na vida profissional

2.3.1 A Professora Joana Neves

Durante o Curso de Graduação em História, essa professora iniciou sua trajetória profissional, lecionando em um curso pré-vestibular, mantido pelo Grêmio da Faculdade de Filosofia da USP.

Essa primeira experiência na área da docência ocorreu quando cursava o 3º ano da graduação de História em 1964. Segundo a própria professora, não foi nem um pouco

³³ A professora Rosa Godoy esclareceu que a mudança de tema no Doutorado teve muito a ver com a situação que estava começando a viver na UFPB de reação a chegada de professores que vinham de outras regiões e de fora do país.

³⁴ A professora Suely Robles Reis de Queirós realizou toda sua formação acadêmica na USP, tendo graduação em História (1961), mestrado em História Econômica (1966), doutorado em História Social (1972) e livre-docência (1985) em História Política. Em 1968, foi convidada por Sérgio Buarque de Holanda para ser sua assistente, passando a lecionar na Universidade de São Paulo. Realizou vastas pesquisas em vários períodos da História do Brasil, enfatizando, sobretudo, a região de São Paulo, resultando desse trabalho de investigação livros, artigos e conferências. Entre os principais livros publicados estão "Escravidão negra em São Paulo: um estudo das tensões provocadas pelo escravismo no século XIX", "Os radicais da República. Jacobinismo: ideologia e ação", 1893-1897", "São Paulo. Atualmente é professora aposentada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (historia.fflch.usp.br/docentes/suelyrq).

agradável, chegando a passar um mês disfônica pelo fato de falar alto, tentando ser ouvida pelos alunos, sendo uma sequela dessa fase, até hoje, falar baixo.

O período em que ministrou essas aulas levou a professora Joana Neves a questionar sua futura atuação como professora, apesar de saber que o curso escolhido formava para o magistério. Segundo seu relato:

Foi só nesse momento, e em função dessa experiência, que eu me coloquei a questão da profissionalização. Obviamente eu sabia que o curso que eu fazia credenciava, apenas, para o magistério, mas, ao dar aulas no “cursinho” eu cheguei, um tanto quanto desesperadamente, à conclusão que eu NÃO QUERIA fazer aquilo, isto é: preparar uma exposição sobre um dos “pontos” do vestibular/programa e EXPOR para uma turma de jovens adolescentes que a última coisa pela qual poderiam se interessar seria saber o que tinha acontecido muuuuuito antes de eles terem nascido. O desespero vinha da consciência de que, uma vez formada, eu teria que trabalhar de modo a poder compensar, nem que fosse um pouco, aos meus irmãos que haviam me sustentado, sem trabalhar, desde o curso primário até a Faculdade (NEVES, novembro de 2014. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

A solução para as dúvidas que colocavam em questão sua futura carreira no magistério foram dissipadas com o estágio da disciplina Prática de Ensino, a partir das aulas no Colégio de Aplicação, onde se fazia, na época, um trabalho experimental de renovação educacional, como já mencionamos anteriormente.

Concluído o curso, essa professora foi lecionar Estudos Sociais no Ensino Vocacional, no estado de São Paulo, com atuação no Ginásio Estadual Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, na cidade de Barretos, de 1966 a 1967, e depois no Colégio Estadual Vocacional “Osvaldo Aranha”, na cidade de São Paulo, de 1968 a 1970.

O ensino Vocacional influenciou toda a sua futura trajetória profissional, tanto nas questões ligadas ao ensino de História, delineando de forma clara uma concepção desse ensino, como em seu trabalho ligado à educação em geral, valendo relatar um pouco dessa experiência, tanto no sentido de entender o seu funcionamento como as influências em termos de concepções de ensino de História e de Educação.

Refletindo em um dos seus textos sobre sua experiência no Vocacional (NEVES, 2013 b, p.3), essa professora indagou que tinha dado início a sua atuação profissional em uma escola criada como resposta às demandas de inovação educacional que marcaram a sociedade paulistana na década de 1950, e sem que contemplasse nenhuma contradição naquele momento, tinha começado sua carreira como docente em um projeto de escola experimental:

Que se instalara movido pela consciência de que era preciso **mudar a escola tradicional**, na qual eu havia, **com toda satisfação**, me formado. O confronto entre a memória e a história, nesse caso, foi avassalador... para a memória. E a primeira interrogação é essa: por que a escola que atendia às expectativas de uma jovem que nela vislumbrava a possibilidade de um futuro promissor, precisa mudar?

A resposta a essa questão foi encontrada nas críticas que eram feitas a escola tradicional, o que levou a professora Joana Neves a rever com outros olhos a escola na qual ela tinha se formado.

A chamada educação tradicional esteve ainda muito presente no contexto escolar até a segunda metade do século XX. Essa educação gerou uma escola que tinha como características básicas, em sua constituição, a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, fazendo parte do seu método de ensino a utilização de exercícios de fixação e memorização, levando Saviani (1991) a classificar esse ensino como intelectualista e enciclopédico, separando a experiência do aluno e das realidades sociais daquilo que se ensina nesse tipo de escola.

Como regra dessa educação, o professor é transformando em figura central, considerado a autoridade máxima, primeiro por dominar os conteúdos e segundo por repassá-los, cabendo aos alunos sua assimilação da melhor forma possível, transformando esse processo em algo eficiente, garantindo melhoria de vida aos educandos e o progresso da sociedade.

Nessa escola, o ensino denominado tradicional, passou a ser extremamente criticado por ter um caráter teórico, livresco e verbalista, baseado em métodos de memorização mecânica, a partir das sabatinas e exames, levando a maioria do alunado a ir decorando e esquecendo, na medida em que as imposições escolares aconteciam.

Temos assim uma escola afastada da realidade brasileira, passando os seus críticos a propagar a necessidade de se ver a educação como um agente do processo de desenvolvimento demandado pela sociedade, sendo, cada vez mais, o ensino tradicional visto como verbalista, abstrato e enciclopédico.

A alternativa que começa a surgir em nosso cenário educacional para sua transformação vinha de fora, a Escola Nova, apresentada como um movimento de renovação, buscando superar a escola tradicional. Jorge Nagle (1974), em Educação e Sociedade na Primeira República, destacou as origens dessas ideias no Brasil, identificando em sua difusão dois momentos, sendo o primeiro já no final do século XIX, período em que surgem novas ideias acerca da aprendizagem das crianças, não passando esse momento de pura especulação

e a fase seguinte, na década de 1920, período de uma maior difusão do ideário escolanovista, como também de realizações concretas a partir de reformas empreendidas em várias partes do país.

Nessa nova proposta de educação escolar³⁵, o aluno passava a ser o centro do processo, sendo este considerado um de seus aspectos inovadores, transformando o professor em um facilitador da aprendizagem, devendo ser os conteúdos apresentados e trabalhados a partir de atividades variadas, como trabalhos em grupo, jogos, experiências, pesquisas, entre outras formas de dar, segundo essa pedagogia, significado ao que se vai expor em sala de aula.

Nesse clima de renovação educacional, a professora Joana Neves (2013, p.4) destaca as experiências já em curso em São Paulo, a exemplo do Colégio de Aplicação da USP, criado em 1957, mas tornando-se experimental em 1963, no qual essa professora fez o seu estágio, tomando gosto pela profissão, os Ginásios Experimentais Pluricurriculares da Lapa, as Classes Experimentais de Jundiaí/SP e, na capital, os Ginásios Vocacionais, onde de fato ela deu início a sua trajetória no magistério.

Em sua Tese de Doutorado, a professora Joana Neves destaca alguns aspectos que orientaram essas experiências e que futuramente também seriam implantados nos Ginásios Vocacionais, sendo aqui reproduzidos como forma de compreender melhor no contexto em questão como se deu a renovação dos métodos e processos de ensino:

1º - dos princípios pedagógicos:

Com toda a liberdade pedagógica ditada pelo bom senso, e sem que os exercícios do ensino tradicional sejam sistematicamente abolidos, a princípio pelo menos, o professor deverá utilizar os diferentes métodos ativos da pedagogia moderna para levar o aluno a uma aquisição de conhecimentos de conjunto à base de experiência pessoal com o fim de prepará-lo para as lutas da vida moderna.

2º - das características dos métodos ativos:

- A) Para aprender, é preciso fazer e não somente ouvir e decorar, a exemplo das crianças que preferem fazer os próprios brinquedos;
- B) Os alunos deverão deixar de ser um número para ser um nome, na classe;
- C) Os alunos deverão ter o seu papel na classe como indivíduo na sociedade;
- D) Os alunos deverão sentir a sensação da descoberta pessoal;

³⁵ O grande defensor e difusor da Escola Nova foi o pedagogo liberal John Dewey (1859-1952), que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno, valorizando no processo educativo “os princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendendo libertar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada”, traduzindo com esse pensamento para o campo da educação o liberalismo político-econômico predominante nos Estados Unidos. (GADOTTI, 2004, p. 148).

- E) Os alunos deverão servir-se, principalmente das cadeiras de Desenho e Trabalhos Manuais para ilustração e demonstração de seu aproveitamento;
- F) Divisão da classe pelos professores em Equipes de Trabalho;
- G) Estudo do Meio Humano e Natural;
- H) Instituição, na classe, de Centro de Interesses para melhor entrosamento das diversas cadeiras do Currículo (NEVES, 2010, p. 43).

De acordo com os aspectos que reproduzimos, o objetivo da nova experiência era ter o aluno como centro do processo de aprendizagem a partir do uso de métodos que valorizassem a sua vivência e descobertas, principalmente, no que diz respeito ao seu cotidiano.

O método era considerado um dos aspectos de maior inovação das classes experimentais, sendo assim descrito por essa professora (2011, p.13):

A inovação à qual, geralmente, se dava mais evidência era relativa aos métodos de ensino, os quais deveriam ser determinados pela participação do aluno que deveria sentir seu trabalho como uma *experiência pessoal*. Para atuar nas classes experimentais os professores seriam preparados por meio de estágios, reuniões e seminários orientados pelo Serviço de Medidas e Pesquisas. O primeiro estágio, sob a orientação do padre Faure, diretor do Instituto Católico de Paris, deveria ocorrer entre 18 e 30 de janeiro de 1960.

A orientação escolar era, também, outro aspecto enfatizado na proposta pedagógica das classes experimentais. Até então concebida apenas como observação clínico-psicológica, voltar-se-ia para a observação do aluno, durante um ciclo de dois anos, em suas aptidões, suas possibilidades e seus interesses. Essas observações, anotadas pelos professores, deveriam ser apresentadas e discutidas em reuniões semanais dos Conselhos de Classes, resultando em um processo de avaliação qualitativa e continuada do aluno, superando-se a avaliação quantitativa dos trabalhos escolares.

Em relação aos professores que pertenceriam ao corpo docente das instituições experimentais, deveriam ser previamente credenciados, sendo essa mais uma condição para o funcionamento das novas classes. Outro aspecto importante na estruturação das Classes Experimentais seria o currículo a ser adotado. Nesse item como bem coloca Vieira, Dallabrida e Steindel (2013, p.9) a partir da leitura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP, 1958, p. 75), o currículo levaria em conta:

[...] não determinada especialização ou direção de estudos, mas “um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais”. Era desejado também que se buscasse promover uma maior articulação entre as disciplinas e que fossem dadas aos alunos oportunidades de maior permanência na escola, através da realização de atividades extracurriculares, e de estudar conteúdos que estivessem de

acordo com suas aptidões. Buscava-se também uma maior articulação entre família e escola e um melhor convívio entre professores e alunos, bem como uma melhor organização pedagógica por parte dos professores.

Os autores (Idem) acima citados ainda informam que em São Paulo foram criadas Classes Experimentais em escolas públicas e confessionais católicas. Tendo como referência o boletim “Educação e Ciências Sociais” n°. 11 de agosto de 1959, nele, por exemplo, é quantificado o número de Classes Experimentais no país, tendo sido criados vinte e sete estabelecimentos, sendo dez no estado de São Paulo, nove no Distrito Federal, cinco no Rio Grande do Sul, um no estado do Rio de Janeiro, um em Minas Gerais e um no Ceará.

Em São Paulo, as classes experimentais que foram surgindo eram o resultado de esforços de seus diretores, que passariam de simples administradores para a função de orientadores pedagógicos, responsáveis por uma equipe de professores, “dispostos a realizarem um trabalho que, superando o **ensinar**, requerido pela escola tradicional, se ocupasse do **educar**, compatível com uma escola renovada” (NEVES, 2010, p. 63, grifo da autora).

Foto 06 - Classes Experimentais de Socorro/ Escola Narciso



Fonte: Disponível em: (<http://gvive.org.br/historia-dos-ginasios-vocacionais/bibliografia>)
Acesso em: dezembro de 2015

A integração das disciplinas foi um ponto fundamental, realizado conjuntamente com o estudo da comunidade a partir dos estudos do meio, sendo essencial nessa proposta de trabalho a área de História, que integrava as outras disciplinas a partir de temas geradores.

Temos, a partir da experiência das Classes Experimentais baseadas no modelo do Centro de Sèvres³⁶, a criação do Ensino Vocacional, descrevendo Chiozzini (2003, p.69-70) como um:

Sistema oficial da Secretaria de Educação que, como o nome indica, não era profissionalizante, mas vocacionalizante, quer dizer, direcionava o ensino para fazer o aluno descobrir as suas habilidades e as suas competências, indicativas para uma possível profissionalização e que pressupunha uma certa valorização do trabalho, do trabalhador, uma visão, digamos, mais social do trabalho [...]. O vocacional significava a própria formação pedagógica, na forma em que hoje a literatura fala em formação continuada, educação permanente e o que é melhor, tinha um sistema de trabalho que permitia que o professor fosse construtor de conhecimento em sala de aula, exercendo uma certa autonomia intelectual, porque nós trabalhávamos em tempo integral. Eu vou dar os números da área de Estudos Sociais: o ensino era por área, trabalhávamos com o professor de Geografia. Os professores de Geografia e de História davam a mesma aula, com saídas para propostas holísticas, pois acontecia uma integração em um número menor de aulas no Vocacional. Frequentemente, participavam das aulas de História e Geografia, os professores de Educação Musical, de Artes Plásticas, de Teatro e vice-versa. O professor de Estudos Sociais participava das outras aulas, quando a discussão do tema exigia uma multiplicidade de olhar. Isso no antigo ginásio, de 5ª a 8ª séries. Eu trabalhei sempre com a 7ª e 8ª séries e depois no colegial. O tempo integral permitia que você elaborasse suas aulas, seus conteúdos [...]. Eu tinha tempo integral, ganhava por 42 aulas [...]. (Meu) trabalho era em tempo integral, da mesma escola, mas eu tinha 4 turmas, duas de 7ª série e duas de 8ª – 3ª e 4ª naquele tempo – e não tinha mais do que 30 alunos por classe, com 4 aulas por semana. Dezesesseis aulas, que eu partilhava com o professor de Geografia, com 120 alunos. Nessa condição o professor pode assumir sua autonomia intelectual, porque ele tem tempo para ler a bibliografia que sentia ser importante. Fazíamos, então leituras, seminários e mantínhamos contato com o pessoal da mesma área etc. [...]. Nós tínhamos, em São Paulo, a cada começo de ano, um planejamento longo, que durava mais de um mês, durante o qual tínhamos seminários, etc. Eu me lembro, por exemplo, de ter participado de seminários com a Isaura Pereira de Queiroz, com o Antônio Cândido, com Florestan Fernandes, para discutir interdisciplinaridade, o papel educativo da ciência e da pedagogia.

Essa experiência foi marcante na trajetória profissional da professora Joana Neves, como podemos constatar a partir de fragmentos de uma entrevista concedida por essa docente ao professor Décio Gatti Júnior (2003), na qual ela revela que uma grande frustração em sua trajetória profissional foi a de não ter encerrado sua atuação docente nessa experiência, já que

³⁶ Em 1945 foi criado no contexto do pós-guerra na França o Centre International d' Etudes Pédagogiques por Mme. Hatinguais, Inspetora Geral de Ensino nesse país, aplicando "métodos ativos", colocados em prática através do trabalho em equipe, enfatizando a realização de atividades artísticas, manuais, o estudo do meio humano e natural, entre outras. Os educadores desse centro participaram da resistência francesa ao nazismo, tendo como maior objetivo formar novas gerações de educadores para o desenvolvimento de uma pedagogia pautada na Democracia (TAMBERLINI, 1998, p. 47-48).

em 1970, por força da truculência do governo militar que considerou esse tipo de ensino subversivo, o sistema vocacional foi extinto.

Em 2010, a professora Joana Neves defendeu na USP, na FFLCH no Programa de Pós Graduação em História, sua Tese de Doutorado com o título “O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político – 1961-1970”, comprovando mais uma vez a centralidade dessa experiência em sua vida profissional, sendo uma leitura de referência para se conhecer melhor a estrutura e funcionamento dessa modalidade de ensino (NEVES, 2010).

Reforçando a importância do Vocacional a professora citada, revela que o que se esperava do “novo sistema de ensino era a de superação do dualismo tradicional na educação brasileira: a formação geral propedêutica, destinada às elites, de um lado, e a preparação de mão-de-obra, para os pobres, de outro” (2011, p. 15). Nesse contexto, a proposta do Vocacional era centrada na valorização do trabalho, entendido como “um modelo democrático de educação, garantindo independentemente da classe social, a formação geral e a preparação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho” (Idem).

O Ensino Vocacional foi uma experiência iniciada no Estado de São Paulo, antecipando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1961), levando a Secretaria de Educação do Estado a autorizar em diversos estabelecimentos de ensino público e privado a implantação de projetos pedagógicos diferenciados.

A criação do Ensino Vocacional foi o resultado de um projeto educacional experimental, desenvolvido entre os anos de 1961 e 1970 no estado de São Paulo, chegando a contar com seis unidades escolares, situadas nas cidades de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul.

Foto 07 - Alunos do Vocacional de Rio Claro em estudo do meio em 12/12/1969



Fonte: Acervo SEV/GVive.

Disponível em http://gvive.blogspot.com.br/2011_07_03_archive.html. Acesso: novembro de 2015

O surgimento dessa modalidade de ensino ocorreu a partir de um projeto de lei que reestruturou o sistema de ensino industrial e de economia doméstica, visando, segundo os debates registrados na Assembleia Legislativa resultantes das discussões em torno de sua criação, a “[...] superação de um ensino baseado em um humanismo inadequado [...] suprir o déficit de técnicos que as indústrias demandavam [...]”, e “[...] fomentar o desenvolvimento econômico” (CHIOZZINI, 2003, p. 17-19).

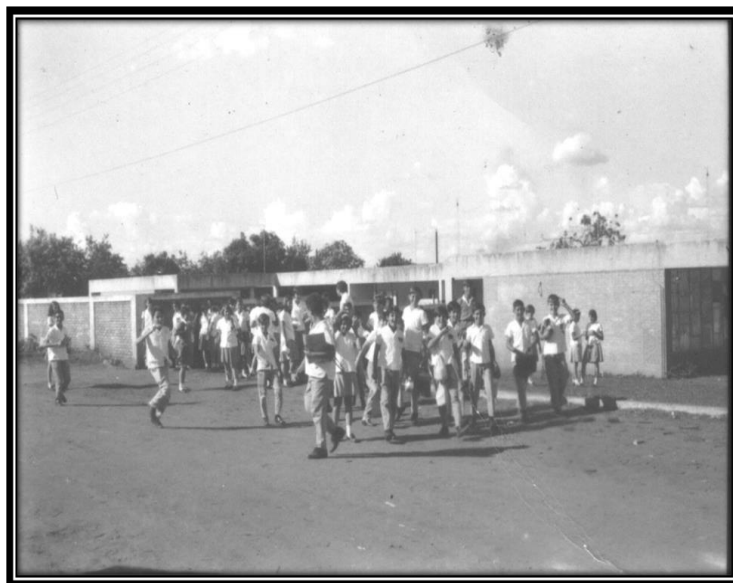
No contexto de renovação educacional pelo qual o país passava, especialmente o estado de São Paulo, Chiozzini (Idem) refere-se ao ensino vocacional como uma experiência tão inovadora para o ensino secundário como o método Paulo Freire foi para a alfabetização de adultos, destacando como pontos básicos o estudo da comunidade de cada unidade, além de conceitos que ainda hoje são vitais para um eficiente processo de ensino-aprendizagem como: interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação contínuo, formação continuada dos professores, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros.

No que se refere ao vínculo escola-comunidade, Marques enfatizou a criação, o funcionamento e o papel das Associações de Pais e Amigos do Vocacional (GVIVE), sendo essas entidades valorizadas com o objetivo de uma maior integração e do fortalecimento do Vocacional, destacando que:

As relações entre pais e mestres das várias unidades dos ginásios vocacionais já estavam suficientemente sedimentadas por confraternizações, encontro de pais e festivais de corais e conjuntos instrumentais. A finalidade e constância desses encontros geraram entre os participantes sentimentos de ligação muito forte a ponto deles se identificarem como “família vocacional” (1985, p.104-105).

Outra característica que Chiozzini (2003) enfatizou no vocacional foi a de romper a barreira entre ensino e pesquisa, aspecto marcante na trajetória da professora Joana Neves, sendo uma das características que norteou essa profissional na sua concepção de ensino de História enquanto produção de conhecimento.

Foto 08 - Ginásio Vocacional Estadual Embaixador Macedo Soares Barretos



Fonte: Acervo SEV/GVive

Disponível em http://gvive.blogspot.com.br/2011_07_03_archive.html. Acesso: novembro de 2015

Foto 09 - Sala de aula
Ginásio Vocacional Osvaldo Aranha na cidade de São Paulo nos anos 1960



Fonte: Acervo SEV/GVive. Idem

Em 1969, o Ensino Vocacional em São Paulo, através do Decreto nº 51.319 , de 27 de janeiro, passou a ser subordinado à Coordenação do ensino Básico e Normal, perdendo autonomia e, em 6 de junho de 1970, pelo Decreto nº 52.460 terminou sendo incorporado à rede comum dos estabelecimentos de ensino oficial, deixando de ser um sistema a parte, sendo essa experiência encerrada por forças de dispositivos burocráticos, o que, na visão da professora Joana Neves (2010), não provocou o seu esgotamento, permanecendo vivas as características desse ensino na formação e trajetória de seus e alunos e professores, constituindo “lugares privilegiados de memória”, estando a sua História registrada pelos seus

ex-integrantes através de depoimentos, vídeos, trabalhos acadêmicos, reunidos pela GVive, mantendo viva uma experiência rica em possibilidades.

Com o fechamento das escolas do Ensino Vocacional, essa professora foi aprovada em concurso público (1970), passando a ser professora efetiva do estado de São Paulo, lotada no III Ginásio Estadual de Vila Zelina, e, no ano seguinte, foi contratada pela Universidade Estadual do Mato Grosso (atual Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) para trabalhar no Centro Pedagógico de Aquidauana – CPA – atual *Campus* Universitário de Aquidauana.

O trabalho na Universidade Estadual do Mato Grosso, no CPA, marca o início do Ensino Superior na sua trajetória. Achamos interessante relatar como se deu esse ingresso, por ser revelador da linha de trabalho que seria desenvolvida em Aquidauana:

Minha ida para Aquidauana, isto é, meu ingresso na Universidade Estadual do Mato Grosso, para trabalhar no Centro Pedagógico de Aquidauana, se deu da mesma forma que todas as minhas experiências profissionais: eu desejei ou precisei daquela oportunidade de trabalho e ela me foi dada de bandeja. Em 1969, temerosa em relação aos rumos que tomariam a educação e, principalmente, as escolas experimentais, em função do AI5 (13/12/1968), aceitei o convite de minha amiga e colega Dóris Mendes Trindade – a melhor professora de Português que conheci, com a qual eu tinha trabalhado no Ginásio Vocacional de Barretos – para passar as férias (janeiro/1969) na casa da família dela em Aquidauana. Conversando sobre a situação do Vocacional (nós quase não falávamos de outra coisa), embaixo da maravilhosa mangueira que havia no quintal, ouvimos, eu e ela, a seguinte sugestão do professor Antônio Salústio Areias, amigo da casa e Diretor do Colégio Estadual “Cândido Mariano” – a principal escola pública da cidade: *larguem aquela confusão de São Paulo e venham para cá. Aqui, protegidas por amigos relativamente poderosos* (ele se referia a ele próprio, ao futuro governador – Dr. Fragelli, ao prefeito e ao futuro prefeito, ao delegado de ensino e ao Coronel, comandante no 9º BE) *e pelo isolamento do Pantanal, vocês poderão fazer o que quiserem na educação, com o Cândido Mariano à disposição de vocês e de outros colegas que vocês quiserem convidar.* Na hora não pensei no assunto. Eu já tinha me comprometido a, apesar das mudanças anunciadas, concluir o trabalho iniciado com a primeira turma do curso colegial do Colégio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha que, por lei, continuaria com o currículo experimental; isso significava ficar na escola até o fim de 1970. Mas a ideia ficou em algum canto da cabeça. Minha amiga Dóris aguentou o processo de dissolução da experiência do Vocacional até o fim de 1969 quando ela desistiu da “confusão” de São Paulo e voltou para casa, no aconchego do Pantanal. Em julho, de férias, ela me fez uma visita em São Paulo e me relatou, com o maior entusiasmo, o projeto do qual ela vinha participando para a criação da Universidade Estadual do Mato Grosso que, com sede em Campo Grande, seria multicampi, abrangendo os campi do sul do estado: Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Aquidauana (a Universidade Federal, em Cuiabá cuidaria do norte do estado). Em tempo: em 1978, quando o estado se dividiu, a Universidade Estadual se tornou a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, permanecendo multicampi. O entusiasmo da Dóris me contagiou e, me lembrando da sugestão do professor Areias, eu lhe disse que em algum momento eu iria trabalhar com ela, ao que

ela respondeu: *vai sim! No ano que vem*. Essa minha amiga era a persuasão em pessoa; eu nem me atrevi a dizer que ia pensar, comecei a providenciar os documentos necessários e a arrumar a mala. Além de me comprometer pessoalmente eu comecei a ajudar a Dóris no recrutamento de outros colegas do Vocacional que, quem sabe, também gostariam de se valer da proteção pantaneira. Em novembro de 1970, cerca de 15 professores paulistas aventureiros fomos para Aquidauana para participar do Seminário de criação do CPA – Centro Pedagógico de Aquidauana – uma das unidades da futura Universidade Estadual do Mato Grosso – UEMT – que iria começar a funcionar, com autorização provisória do Conselho Estadual de Educação, já no início do ano seguinte. Esse grupo forneceu os quadros iniciais do corpo docente: eu e mais três professores fomos contratados no primeiro semestre e uma professora no segundo. A esse grupo paulista, egresso do Vocacional, juntou-se a “prata da casa”, professores da cidade que foram paulatinamente se integrando ao grupo inicial, e mais alguns professores que moravam em Campo Grande e outros de cidades do interior de São Paulo que se deslocavam para um trabalho concentrado em alguns dias da semana. Eu costumo dizer, sempre orgulhosamente, que eu fui a primeira professora do CPA, tendo trabalhado antes mesmo dele ter sido criado; além de ajudar a Dóris na busca de professores eu elaborei o currículo do curso de Estudos Sociais, o programa das disciplinas de História e preparei (junto com um colega de Geografia que participou do seminário mas não foi trabalhar em Aquidauana) a prova de Estudos Sociais do primeiro vestibular. E foi assim: no início do ano de 1971 eu fiz o estágio no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, na França; aproveitei e fiz um passeio pela Europa; voltei para São Paulo no dia 2 de março e duas semanas depois me mudei para Aquidauana, contratada como professora do CPA (NEVES, Março de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Em Aquidauana, como parte das atividades do CPA, a professora Joana Neves lecionou entre 1971 e 1972 no Colégio Estadual Cândido Mariano nas 7ª e 8ª séries do curso ginásial e nas três séries do curso colegial – científico³⁷. Esse trabalho fazia parte de um acordo entre o CPA e a prefeitura da cidade para a capacitação dos professores locais afastados de suas funções ou tendo reduzido sua carga horária, sendo substituídos pelos docentes do CPA que trabalhavam meio período, podendo assumir as turmas das escolas secundárias, configurando um regime de tempo integral de ensino, recebendo, em contrapartida, apoio financeiro da prefeitura que passou a custear algumas despesas dos professores da Universidade, vindos de São Paulo.

Na Universidade Estadual de Mato Grosso, no campo de Aquidauana, a professora atuou nos cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais e na sua complementação – a Licenciatura Plena em História – tendo sido fundamental nesse novo trabalho a experiência

³⁷ Apesar da lei 5.692 já ter sido aprovada, estabelecendo uma nova estrutura de ensino com a divisão entre 1º e 2º graus, ainda não estava em vigor, o que justifica o curso continuar a ser designado de ginásial. (NEVES, 2014b).

acumulada no Vocacional “em pelo menos dois aspectos fundamentais: a ligação do ensino com a realidade local (a vivência dos estudantes) e a integração ensino-pesquisa”. (Idem, 2015).

Tendo como referência o trabalho desenvolvido no Vocacional, a professora também enfatiza nessa nova fase de sua vida profissional, a concepção de ensino como produção de conhecimento; o trabalho em equipe (tanto para professores como para os alunos), o que leva a ideia de educação integral e integrada; a avaliação contínua e diagnóstica; a auto avaliação, além da aplicação de metodologias de ensino e de pesquisa inovadoras, voltadas nesse momento para uma nova realidade: o Ensino Superior.

Do Ensino Vocacional também veio a ideia de integração da escola com a comunidade, considerando o local como referência para a formulação dos projetos e práticas educativas, o que cria no alunado o sentimento de identificação e pertencimento.

Algo importante também a se destacar nessa nova experiência era a existência de restrições e limites, tanto no que dizia respeito aos aspectos didático-pedagógicos, como aos de ordem política. Não podemos esquecer que tudo isso estava ocorrendo durante um governo ditatorial, sendo necessários cuidados redobrados com o que era dito e escrito.

Destacando o trabalho que foi realizado pelo CPA, a professora enfatiza o papel desempenhado pelos alunos dos cursos de Licenciatura Curta³⁸ de Letras com habilitação em Português/Inglês e de Estudos Sociais, sendo as turmas iniciais desses cursos, praticamente, constituídas de professores das escolas locais, que buscavam no curso superior a formação oficial para o exercício da profissão.

Falando sobre os seus alunos nesse período, a professora Joana Neves chama atenção para o fato das pessoas não só buscarem o certificado, mas, principalmente, uma melhor formação, relatando que:

Na maioria, eram pessoas adultas, já com famílias constituídas, sérias e responsáveis que, atendendo ao chamado de uma de suas mais prestigiada conterrânea, Dóris – a filha do seu Armando Trindade – o “manso” ou bom, porque havia um Trindade “bravo” ou ruim – buscaram o conhecimento prometido pela Faculdade. E não só buscavam: exigiam. E todos eram assim, nas duas turmas. As segundas turmas mantiveram esse perfil, já mais

³⁸ No ano de 1969, através do Decreto-lei nº 547, o governo autorizava a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, tendo como justificativa “atender as carências do mercado”, negligenciado o Estado uma formação longa e sólida dos licenciados. A implantação desses cursos expressou a dimensão econômica da educação, passando a ser o papel das licenciaturas curtas o atendimento das necessidades e da lógica do mercado, habilitando o maior número de professores no menor tempo possível (FONSECA, 1993, p. 26).

nuançado, contudo. As turmas seguintes foram constituídas por alunos “normais” (Idem,2015)

Como citamos acima, o trabalho desenvolvido em Aquidauana traz as marcas do Ensino Vocacional, aliando-se ao ensino a pesquisa, como fases de um mesmo processo criativo, devendo ser essa uma experiência posta em prática em todos os níveis de ensino.

No caso específico de um curso superior de licenciatura, com uma estrutura que prioriza em todo o seu percurso a pesquisa, possibilitaria aos estudantes, nas palavras da professora Joana Neves (1975), adquirir conhecimentos de conteúdos formais, metodologia de estudo e elaboração científica, fases que integram a produção do conhecimento, sendo esse o resultado final tão almejado pela docente, quando se fala de cursos de formação de professores.

O CPA, criado em 1971, tinha como objetivo a formação de professores para a escola secundária, não tendo como prioridade a pesquisa, e sim as atividades docentes (entendidas nesse período como a preparação do professor para a sala de aula), levando a professora Joana Neves e Arnaldo Begossi, seu colega em Aquidauana, a espelhar-se na experiência do Vocacional, estabelecendo como uma das metas desse trabalho a ligação entre o ensino e a pesquisa.

Como desdobramento do curso de Estudos Sociais nas disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos e História do Brasil foi criada uma Secção de Obras Raras, reunindo-se um acervo significativo de livros e documentos³⁹, integrando assim a pesquisa às atividades de ensino. Foram organizadas ementas desses cursos a partir da pesquisa a esse acervo, no que diz respeito ao seu uso ao longo das disciplinas, ou o trabalho dos alunos na catalogação e restauração dos livros e documentos, entre outras atividades relacionadas ao uso direto dessas fontes, comprovando que a professora Joana Neves não só no discurso como na prática orientou sua atuação docente em um ensino que só se completa mediante o suporte da pesquisa.

Durante os seis anos em que trabalhou na Universidade Estadual do Mato Grosso, essa professora esteve afastada de suas funções no magistério estadual paulista, sendo uma forma do governo de apoiar a implementação do ensino superior no Estado vizinho, recebendo durante os quatros primeiros anos os vencimentos correspondentes ao seu cargo de professora

³⁹ Os livros e documentos que constituíram o acervo do CPA foram encontrados no Colégio Estadual Cândido Mariano que abrigava a maior parte do acervo da antiga Biblioteca Municipal Francisco Alves Correia, com muito exemplares raros (NEVES, 2010).

efetiva da rede estadual de ensino, posição que irá reassumir em 1977 com sua volta para São Paulo.

Em 1976, a professora Joana Neves decidiu que seria o último ano de seu trabalho no CPA, encerrando assim um compromisso que havia assumido com sua amiga Dóris Mendes Trindade, o que fez com que essa docente voltasse a São Paulo, retomando seu cargo de professora efetiva da rede pública com exercício na Escola Estadual de 1º Grau “República do Paraguai”, no bairro da Vila Prudente, na capital do estado, ministrando nesse ano aulas de Estudos Sociais para as 5ª e 6ª séries (que hoje correspondem aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) e de História para as turmas de 8ª série (9º ano do também Fundamental).

Essa era a grade curricular em São Paulo no antigo 1º Grau, estabelecendo que na 5ª e 6ª séries seriam ministradas aulas de Estudos Sociais, Geografia na 7ª série e História na 8ª série. Nessa fase sua carga horária era a mínima permitida, 20 aulas, com o acréscimo de mais 2 horas de atividades extraclasse, perfazendo, para efeitos de remuneração, 22 horas-aulas.

Nesse período, a professora utilizava suas horas em casa para redação de livros didáticos de Estudos Sociais em coautoria com as professoras Elza Nadai e Suria Abucarma, para a 5ª e 6ª séries, que correspondiam a estudos de Brasil Colônia e Brasil Independente, recebendo da Editora Saraiva adiantamento de direitos autorais.

Relatando suas atividades profissionais nesse ano, a professora Joana Neves o classificou como horrível, argumentando nesse sentido a situação em que se encontrava a escola pública paulista, já tendo chegado a um estado de degradação desanimador para quem pretendia ser bom professor. Além dessa dificuldade que contrariava pessoalmente e profissionalmente esta docente, a sua segunda tarefa, a de escrever livro didático⁴⁰, nunca foi uma atividade que lhe entusiasmasse, segundo o seu próprio relato:

Minha experiência como escritora de livros didáticos se deu exclusivamente por obra e graça da Elza Nadai. Ela, a partir de entendimentos feitos com Alexandre Faccioli, o editor didático da Saraiva, convidou-nos, a mim e a Suria Abucarma (professora de Geografia), para escrevermos os livros de Estudos Sociais. Meu problema com os livros didáticos não está no fato de

⁴⁰ A professora Joana Neves continuou por algum tempo desempenhando esse papel de autora, lançando posteriormente outros títulos, em parceria com a professora Elza Nadai, como as coleções de História da América, do Brasil, Moderna e Contemporânea, Antiga e Medieval, para o Ensino Médio; o livro História do Brasil para a segunda fase do Ensino Fundamental, também em parceria com a Professora Elza Nadai – Moderna e Contemporânea, Antiga e Medieval, para o Ensino Médio; o livro História do Brasil para a segunda fase do Ensino Fundamental, também na mesma parceria e em 2002, História Geral: A Construção de um Mundo Globalizado de autoria individual, já que a professora Elza Nadai faleceu em janeiro de 1995, sendo na verdade essa nova edição uma revisão e atualização dos livros anteriores que tinham sido escritos em parceria.

escrevê-los (que até pode ser um trabalho bem interessante), mas, com a forma como ele é usado no sistema educacional. Resumindo: o uso do livro didático obedece mais a critérios mercadológicos do que pedagógicos; ele é usado não como UM suporte para o trabalho de professores e alunos, mas como um substituto desses agentes, ou seja, ao mesmo tempo o livro faz a vez do professor e entrega pronto para o aluno textos e demais recursos de aprendizado (ilustrações, exercícios etc.) que ele deveria produzir e não comprar. Você sabe bem como é isso. De modo que, ao me tornar autora de livro didático e ser, ao mesmo tempo, impotente para questionar e/ou impedir as distorções da sua utilização, me sinto conivente com uma prática que eu não aceito. Apesar de me sentir assim eu continuei escrevendo por compromisso com a Elza (NEVES, Março de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Além do trabalho em sala de aula e da produção de livros didáticos, essa professora se ocupou com a elaboração de sua Dissertação de Mestrado, tendo como projeto futuro, logo assim que terminasse a pós-graduação, mandar seu currículo a todas as Universidades do Nordeste (à beira do Atlântico), estabelecendo como preferência a Paraíba, por sua vontade de trabalhar no NDIHR.

Como costuma colocar a professora, sua extraordinária sorte profissional não falhou dessa vez, no ano de 1977, no mês de maio, foi informada por José Sebastião Witter, professor de História do Brasil da USP, que a professora Rosa Godoy, Coordenadora do NDIHR da UFPB, o havia encarregado de contatar profissionais, professores de História, dispostos a trabalharem com ela, tendo esse professor indicado o seu nome, o que concretizaria sua vontade de trabalhar na UFPB, sendo essa uma História que iremos tratar no próximo capítulo.

Sua ida para João Pessoa e o seu trabalho na UFPB ocorreram a partir do interesse em trabalhar no NDIHR. Como conta essa professora, tudo começou em uma visita à Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), no segundo semestre de 1975, como parte de atividades que seriam realizadas pelos seus alunos da Universidade Estadual de Aquidauana.

Nessa visita, a professora Joana Neves foi recebida pelo Reitor da UFMT, professor Gabriel Novis Neves. Segundo ela, o reitor não era seu parente, apesar do sobrenome, mas em compensação era um dos homens mais bonitos que conheceu! A conversa girou em torno de um projeto que vinha entusiasmando muito o Reitor e que havia acabado de ser aprovado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e contaria com verbas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), devendo ser implantado já a partir do ano seguinte, entregando o professor Gabriel Neves à professora um grosso volume para que ela o lesse e lhe dissesse qual a sua opinião enquanto professora de História.

Dessa maneira, a professora Joana Neves tomou conhecimento da criação do NDIHR, e decidiu participar desse trabalho. Segundo o Projeto apresentado, seriam criados dois desses Núcleos: um em Cuiabá- MT, e outro em João Pessoa-PB, instalados, respectivamente na UFMT e na UFPB.

Na conversa com o Reitor da UFMT, procurou mais informações sobre a criação desses núcleos de pesquisa, inclusive querendo saber sobre os motivos e circunstâncias que levaram às suas criações.

A proposta dos núcleos teve sua origem em um Projeto intitulado Cuiabana, já conhecido pela nossa professora, tendo como ideia fundamental promover a pesquisa histórica e documental na região como base e condição para a futura criação de um Curso de Graduação em História, ouvindo nessa ocasião do referido Reitor a afirmação “**ninguém ensina o que não sabe**”, atribuída a um Cacique Xavante, seu conhecido (NEVES, 2013).

A citação foi feita para explicar a posição do Reitor que considerava que a primeira coisa a se fazer antes da implantação de um curso que iria ensinar História seria o de criar condições para se pesquisar a História e, para tanto, o levantamento e a organização documental seriam imprescindíveis, uma vez que o campo de conhecimento da História era ainda muito pobre na região.

Como nos contou a professora, a citação usada era tão boa que adotou de segunda mão a frase do Cacique, sempre que tinha necessidade de se “contrapor ao pensamento de Jarbas Passarinho - Ministro da Educação de 1969/1974, que vivia dizendo que “quem sabe ensinar ensina qualquer coisa” (Idem).

A curiosidade da professora Joana Neves foi saber o porquê de o outro núcleo ser criado em João Pessoa, relatando o professor Gabriel:

A ideia de dois núcleos regionais de estudos de História era para contemplar duas situações diferentes entre as regiões brasileiras no que dizia respeito ao conhecimento histórico, assim, para o estabelecimento de contrapontos para as pesquisas realizadas em uma região de pouca ou nenhuma tradição historiográfica, no caso a Centro Oeste (na verdade seria mais especificamente o entorno de Cuiabá), seria criado um outro núcleo em uma região de forte tradição histórica e historiográfica, ou seja, a Nordeste. Num primeiro momento pensou-se em instalar o núcleo nordestino em Pernambuco, junto à Fundação Joaquim Nabuco. Porém, naquele momento, o Diretor do DAU (Departamento de Assuntos Universitários, depois SESU – Secretaria do Ensino Superior do MEC) era o paraibano Linaldo Cavalcante que influenciou na escolha, resultando na indicação da UFPB para sediar o núcleo que teria a seu cargo organizar a pesquisa de história regional no Nordeste (NEVES, Novembro de 2014. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

O entusiasmo dessa professora foi tão grande com esse projeto que o Reitor da UFMT se prontificou a tentar obter sua transferência da Universidade Estadual para a Federal, de modo que pudesse trabalhar no NDIHR, mas segundo nossa professora não era ainda o momento ideal, já que o seu compromisso com o CPA ainda não havia se completado. Apesar disso, o desejo de trabalhar em uma experiência como a do NDIHR não lhe saía da cabeça.

Achamos muito interessante ressaltar o porquê de sua preferência, afirmando a professora Joana Neves que argumentava na época com os que lhe indagavam dessa vontade de vir para João Pessoa é que ela não ia sair da beira do rio Aquidauana para se “instalar na beira do Coxipó – quase um riacho que banha a região de Cuiabá. Para sair da beira do Aquidauana, só indo para a beira do Atlântico! Isso seria progredir, na vida e na profissão! E não é que deu certo?!” (Idem, 2014).

Em 1978, chega à Paraíba para ministrar aulas na UFPB, passando dois anos de licença sem vencimento e, em 1980, pede exoneração do cargo de professora estadual em São Paulo, tendo nesse momento sido contratada em caráter efetivo pela UFPB. Nesse período, tinha enviado o seu currículo para a UNICAMP, a pedido de um antigo colega, seu Supervisor do Vocacional, professor Newton Balzan, candidatando-se à disciplina de Prática de Ensino no recém-criado Curso de Licenciatura de História, sendo essa uma disciplina que também interessava muito à docente.

O primeiro convite veio da UFPB, lembrando a professora Joana Neves que antes de sua vinda definitiva para o nosso Estado, teve a oportunidade de fazer uma experiência, bem positiva, que lhe tirou qualquer resquício de dúvida sobre a possibilidade de trabalhar na Paraíba e morar à beira do Atlântico.

Em julho de 1977, foi chamada para substituir a professora Rosa Maria Godoy Silveira em uma disciplina de Metodologia de História, que integrava o currículo de um Curso de Especialização sobre História do Nordeste, que estava sendo ministrado em Cajazeiras-PB na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (instituição que mais tarde tornou-se o Campus V da UFPB e hoje é campus da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que tinha na UFPB a Coordenação da professora Socorro Aragão, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (DLCV/CCHLA).

A substituição da professora Rosa Maria Godoy Silveira nesse Curso de Especialização se deu pelo fato dela ter um compromisso pessoal muito sério em São Paulo, não surgindo no Departamento de História nenhum professor que quisesse ministrar suas aulas, o que levou a professora Socorro Aragão, por indicação da professora Rosa Maria

Godoy Silveira a solicitar uma cópia do seu currículo, encaminhando-se o pedido de aprovação do seu nome à CAPES, sendo aceita sua indicação.

Com a aprovação do seu currículo, passou suas férias de julho do ano de 1977 em Cajazeiras, voltando no ano seguinte, em fevereiro, ao nosso Estado para a conclusão do Curso de Especialização.

Foto 10 e 11 - Com os colegas do curso de Especialização em Cajazeiras (1977).



Fonte: Acervo pessoal da professora Joana Neves, gentilmente cedidas.

Concluídas as aulas em Cajazeiras, a docente passou dois dias em João Pessoa, a convite da professora Socorro Aragão, que a levou à UFPB, apresentando-a aos professores de História que encontrou, lembrando a professora de que, na época, ainda não havia um Departamento de História, sendo os profissionais dessa área lotados no Departamento de Filosofia, ocorrendo a separação e a criação de um Departamento específico para História um pouco mais tarde, através de eleição, tendo nessa ocasião a professora Joana Neves votado contra a separação, por achar muito interessante a convivência com o pessoal da Filosofia (NEVES, Agosto de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Nessa entrevista de 2015, a professora Joana Neves ainda afirma que foi muito bem acolhida, o que dava a essa docente a sensação de que a sua contratação estava certa, tendo, no entanto, sido prevenida pela professora Socorro Aragão de que a convivência no Departamento de História e na UFPB não era assim tão simples, existindo resistências à contratação de professores “de fora”.

Depois de alertada pela professora Socorro Aragão e tendo concluído suas aulas no Curso de Especialização em Cajazeiras, a professora Joana Neves volta a São Paulo, pensando que se não desse certo sua contratação na UFPB, esperaria ser chamada pela UNICAMP, o

que deveria acontecer somente em 1979, quando a Prática de Ensino seria ministrada no Curso de História. No entanto, sua intuição (melhor dizendo, o seu desejo) reforçava sua vontade de atuar na UFPB e no NDIHR, o que realmente aconteceu no ano de 1978.

Neste ano, assumiu as disciplinas de História Moderna e Introdução aos Estudos de História, normalmente atribuídas à professora Rosa Maria Godoy Silveira, que tendo assumido a Coordenação do NDIHR, não tinha mais tempo disponível para ministrar essas aulas.

Em 1979, a professora Joana Neves foi chamada para assumir a disciplina de Prática de Ensino de História na UNICAMP, resolvendo não ir, por dois motivos, como explicou a docente:

Em minha opinião, eu ainda não tinha feito nada significativo na UFPB (ou melhor, no NDIHR) e eu ainda tinha um ano de afastamento do meu cargo de professora efetiva de São Paulo e, portanto, poderia pensar mais um pouco. Em 1980, em alguns momentos, eu cheguei a me arrepender de não ter ido para Campinas e me perguntar: *o que estou fazendo aqui, onde não me querem?* Mas eram lapsos passageiros. E foi assim que eu acabei ficando (NEVES, Março de 2015. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Começou assim a trajetória profissional da professora Joana Neves na UFPB, sendo essa uma História que iremos tratar com mais detalhes no próximo capítulo.

2.3.2 A Professora Rosa Maria Godoy Silveira

A professora Rosa Maria Godoy Silveira iniciou sua trajetória profissional antes do término do curso superior, ministrando aulas no Ensino Supletivo noturno no Bairro da Mooca.

Essa experiência, segundo a própria professora, foi marcante em sua trajetória profissional, sendo alunos desse curso operários, mecânicos, balconistas entre outros trabalhadores, tornando-se próxima de muitos desses estudantes, mantendo um clima de amizade, levando muitos deles até sua cidade Jundiá no dia de seu aniversário (SILVEIRA, 2012, p. 2).

Outra experiência importante, ainda na graduação, foi o trabalho voluntário como monitora do professor Sebastião Witter, seu futuro orientador do Mestrado, em um curso de

pós-graduação sobre o Brasil República, participando os monitores da elaboração de todo o material do curso e das avaliações, além de tirar dúvidas dos alunos.

Durante o Mestrado, a professora Rosa Maria Godoy Silveira trabalhou na Rádio Cultura, entre 1972/73, com seu orientador e a professora Suely Robles Reis de Queirós, futura orientadora do seu Doutorado, em um programa de biografias históricas chamado Aretê, transmitido semanalmente, inovando na sua estrutura de rádio dramaturgia, ambientado com músicas de época, participando artistas como Sérgio Viotte.

Cada programa transmitido contava a biografia de um personagem da História universal, antecedendo a preparação de sua apresentação toda uma pesquisa em livros e jornais, sendo esse o trabalho da professora Rosa Maria Godoy Silveira, além da elaboração dos textos e diálogos, tendo participado na montagem dos programas que contavam a História de Catarina II da Rússia, Napoleão Bonaparte, Mahatma Gandhi.

No VII Simpósio Nacional de História da ANPUH em 1975, o professor José Sebastião Witter em comunicação, também apresentada pela professora Rosa Maria Godoy Silveira, descreve assim a criação do programa:

Nasceu de uma discussão entre nós e o Prof. Dr. Samuel P. Netto, dr. em Psicologia pela Universidade de São Paulo e atual diretor da Divisão de Ensino da Rádio e Televisão Cultura da Fundação Padre Anchieta de São Paulo. Pretendia o prof. Netto realizar uma série de programas na Rádio que pudesse ao mesmo tempo ilustrar seus ouvintes e ensinar aqueles que ainda não tivessem ouvido falar de personagens históricos, que marcaram com sua atuação, o decorrer da História Universal. Das discussões iniciais em 1974 surgiram as primeiras pesquisas e, em seguida, os primeiros programas. Não se trata de puras biografias, embora estejam centradas em personagens que marcaram o período em que viveram e mais do que isso deixaram, através de sua atuação ou de seus escritos, toda uma orientação para o um caminho a seguir. ARETÊ envolve situação histórica vivida por seus personagens e é ambientada com músicas da época[...] Trabalho de pesquisa, uma vez que o texto apresentado para o produtor é enriquecido com trechos de produção dos personagens enfocados (quando políticos, escritores, pensadores, etc.) ou trechos do que a crítica ou as gerações posteriores pensaram sobre as figuras biografadas. As figuras abordadas são muito variadas: políticos, escritores, filósofos, inventores. A série é muito longa, mas como exemplo dos já gravados e divulgados citamos: Dante, Abelardo, Gandhi, Lincoln, Bolívar, Freud. Este trabalho representa mais um esforço no sentido de utilizar as modernas técnicas e transforma-las em documento, pois também as fitas magnéticas gravadas com essas biografias ilustradas representam e representarão uma fonte de informação para os futuros estudiosos, que poderão analisar, através delas, o pensamento da equipe que elaborou o programa e a própria preservação de dados que fatalmente desaparecerão, se não forem sempre reelaborados (1976 p.10).

De todos os programas nos quais trabalhou na Rádio Cultura, a professora identificou a biografia do Mahatma Gandhi como o trabalho mais interessante, relatando:

Fiz o Gandhi da morte dele pra trás em formato de telejornal do dia do seu assassinato, tendo pesquisado todos os jornais de época no Arquivo Público de São Paulo - pronunciamentos dos presidentes dos EUA, da França, do Brasil - telegramas do período de outras autoridades, partindo da notícia de sua morte para contar sua história, foi lindo, existindo uma cópia com uma amiga dessa época a professora Maria Helena, em São Paulo (SILVEIRA, maio de 2014. Entrevista realizada pela autora em Jundiá, SP).

Em 1976, recebeu dois convites para trabalhar em nosso Estado, como costuma mencionar a professora, o seu “destino paraibano” foi selado (SILVEIRA, 2012).

Sua chegada à Paraíba se deu através da professora Socorro Aragão, que estava em contato com o professor Eurípedes Simão de Paula, diretor da Faculdade de Filosofia da USP e que tinha sido seu professor. Na mesma semana do primeiro convite recebeu o segundo, vindo esse da UFPB no início do reitorado de Lynaldo Cavalcanti, que procurava uma pessoa com graduação e Mestrado em História para a implantação NDIHR:

O segundo convite foi na mesma semana do primeiro, três dias depois a UFPB, cuja Reitoria havia sido assumida, havia pouco, por Lynaldo Cavalcanti, procurava uma pessoa formada em História, com Mestrado, que pudesse vir à Paraíba para trabalhar na implantação do Núcleo de Informação Histórica Regional, o NDIHR. Acontece que os dois caminhos se cruzaram: as duas pessoas diferentes conectaram na USP, a mesma pessoa, o saudoso Prof. Eurípedes Simões de Paula, que cruzou as duas histórias e indicou meu nome. Quando fui para Cajazeiras, o pessoal da UFPB já sabia que eu estava lá e fez contato. Vim para João pessoa para conversar com o Professor Lynaldo Cavalcanti e a minha vida engrenou. Cheguei em 8 de março de 1976. Bela data. Pesou a oportunidade de realizar um trabalho novo e criativo (o NDIHR). Vim para ficar dois anos. E fiquei 36! (SILVEIRA, 2012, p. 355).

A professora Socorro Aragão, coordenadora dos Cursos em Cajazeiras, procurava docentes para ministrar disciplinas em um Curso de Especialização, promovido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no município, na época uma faculdade particular de caráter religioso, vindo mais tarde como já mencionamos a ser o Campus V da UFPB e hoje parte da UFCG.

Os primeiros docentes requisitados para lecionar em Cajazeiras foram da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em seguida da UFPB, que recusaram o convite, alegando como desculpa a distância, procurando então a professora Socorro Aragão, docentes em São Paulo, na USP, através do seu professor do Mestrado e Doutorado Eurípedes Simão de Paula

que, através do professor José Sebastião Witter, chegou até a professora Rosa Maria Godoy Silveira.

Sobre sua chegada a Paraíba, essa professora (2012, p. 355) diz “fui a Cajazeiras, por onde comecei a conhecer o Nordeste. Fiquei o mês de fevereiro todo no sertão ministrando a disciplina e andando por onde pude para conhecer a região”.

Sua chegada à Paraíba foi marcada por um período de transformações no cenário político nacional, o que favoreceu as transformações ocorridas na UFPB, a partir do reitorado de Lynaldo Cavalcanti, mudanças essas que serão tratadas no próximo capítulo.

Era o início da tão proclamada “abertura política”, sendo um momento, marcado por pequenos avanços, seguidos de retrocessos, existindo resistência de alguns setores representantes do Estado (a chamada “linha dura”) contra qualquer tentativa de redemocratização do país. Importante registrar nesse contexto que a sociedade civil começa a se reorganizar, depois de ter amargado anos de perseguições, desaparecimentos, prisões, torturas e mortes provocadas pelo governo militar.

Falando de sua produção intelectual nesse momento, a professora Rosa Maria Godoy Silveira deixa clara a vinculação existente entre essa e a sua participação política, rejeitando o discurso da neutralidade, citando Certeau, em sua análise da operação historiográfica do lugar social do historiador, defende essa docente a perspectiva do engajamento, o que já nos ajuda a delinear de forma clara a concepção de História que norteará sua trajetória enquanto professora na UFPB:

Essa questão da neutralidade também não existe para os historiadores marxistas. Assim mesmo, o marxismo buscou métodos para conferir maior objetividade às análises da sociedade. Se isso levou certos historiadores marxistas – e não todos, pois, como dizia Nelson Rodrigues, toda unanimidade é burra – a uma história desossada, nos anos recentes se assistiu entre historiadores pós-modernos (do mesmo modo: não todos) a um pretense subjetivismo, como se os indivíduos fossem, cada um, o mundo em si, desossado igualmente dos fluxos espaço-temporais que constituem o nosso ser humano. Mais recentemente também, intelectuais de vários naipes têm assinalado outra dimensão importante da relação entre produção intelectual e participação política: o fim dos intelectuais públicos, aqueles que debatem as questões dorsais da sociedade, suplantados pelo privatismo dos ainda (e equivocadamente) chamados intelectuais. Chamados, porque eu não considero essas pessoas que ignoram o mundo à sua volta e apenas pensam em carreirismo, como intelectuais propriamente ditos. É claro que é preciso muita cautela diante dessa problemática porque o militância pode escorregar para os anacronismos histórico-historiográficos, nosso pecado mais mortal. Mas acho que as novas metodologias de pesquisa têm criado mecanismos de controle, antídotos, contra esse perigo. De todo modo, não escapamos de circunstâncias e de nosso tempo, da nossa formação, da nossa trajetória de vida quando exercemos o ofício. Posso estar tratando de um

tema de História Antiga ou Medieval e só posso vislumbrá-lo da janela do meu presente histórico. No plano mais pessoal, acredito que minha produção guarde uma relação íntima com a minha participação política. Embora nem sempre possa parecer assim. Meus trabalhos de grau acadêmico (mestrado: *Federalismo e Republicanismo*; e doutorado: *O Regionalismo Nordestino*) tratam de periodizações mais recuadas no tempo, República e Império brasileiros, respectivamente. Mas o teor de ambas as obras é impregnado de participação política, na medida em que tratam da organização do poder no Brasil, especialmente das relações entre as suas várias partes territoriais, uma questão essencial para a reflexão sobre a democracia no país. Fiz textos panfletários, com menos intenção acadêmica e mais a paixão de envolver-me no embate que havia na UFPB, nos fins dos anos de 1970, entre três tendências político acadêmicas que, então, pude identificar: a remanescente visão oligárquica, a emergente visão tecnocrática sistêmica e a resistente visão sociocrítica diante do que se passava na Universidade e na sociedade brasileira, naquele momento. Meus trabalhos de orientação de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado, respeitadas as respectivas autorias, no entanto, guardam minhas marcas de orientação crítica (2012, p.252-253).

Paralelo ao trabalho desenvolvido no NDIHR, motivo de sua vinda e permanência na Paraíba, a professora Rosa Maria Godoy Silveira desenvolveu suas funções na docência, atividade essa que desempenhou junto ao Departamento de História da UFPB, tendo lecionado entre 1976 até 2006, ano em que se aposentou⁴¹.

⁴¹ De 2003 em diante: Professora Voluntária da UFPB, tendo atuado nos Programas de PG em História e em Ciências Jurídicas. De 1990 a 2014: Membro do corpo docente da PG em História da UFPE. Atualmente: membro do corpo docente do PG em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, tendo aberto novas frentes de trabalho e reflexão sobre ensino- orientando no mestrado, como palestrante, elaborando material didático. Tem participado de projetos de pesquisa e extensão na UFPB, junto ao Governo do Estado da Paraíba, Ministério da Educação e outras entidades.... (<http://lattes.cnpq.br/6110897091327776>) Acesso em janeiro de 2015).

3 HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (UFPB): A HISTÓRIA ENSINADA

3.1 O contexto da chegada à UFPB: o reitorado de Lynaldo Cavalcanti

As professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira ingressaram na UFPB em 1978 e 1976, respectivamente, durante o reitorado do professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque⁴² (1976-1980), cuja gestão foi caracterizada como um período de expansão da universidade, tendo sido criados núcleos de pesquisa, surgindo assim o NDHIR, motivo da vinda das duas docentes para a UFPB, como já relatamos.

Remontando em linhas gerais esse período, para entender melhor em que contexto essas professoras ingressaram na UFPB, recuperamos alguns momentos importantes da gestão do Reitor Lynaldo Cavalcanti, registrando mudanças que levaram a UFPB a se destacar no cenário nacional entre as demais Universidades Federais, enfatizando as novas condições de trabalho de seu corpo docente, os investimentos realizados no ensino, pesquisa e extensão, entre outros aspectos, o que favoreceu não só a chegada dessas professoras, como também suas atuações frente ao Departamento de História.

Em seu discurso de posse, o reitor Lynaldo Cavalcanti (1976, p.6) deixou claro seu projeto de gestão ao destacar:

Ao investir-me no cargo de reitor da Universidade Federal da Paraíba, devo apresentar, inda que em termos gerais, as diretrizes principais de minha atuação. A primeira delas refere-se à qualificação e profissionalização do corpo docente, objetivo a que dedicarei todo meu empenho, por serem fatores essenciais ao êxito da atividade universitária. A transformação das atividades-meios em suporte eficaz e ágil das atividades-fim da Universidade constituirá outra de minhas metas prioritárias, pois estou convencido de que o aperfeiçoamento da gestão administrativa é condicionante decisiva da vida acadêmica. Procurarei também incentivar de todos os modos o trabalho interdepartamental e multidisciplinar, como decorrência mesmo da função primordial que o departamento passou a desempenhar no processo de renovação das universidades brasileiras. Esforçar-me-ei por orientar a

⁴² Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque nasceu em 8 de dezembro de 1932, na cidade de Campina Grande/PB, concluindo o Curso de Engenharia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), passando a atuar na prefeitura de Campina Grande como Diretor do Departamento de Viação e Obras Públicas (DOCS-1955/59) e em seguida como Chefe do Departamento de Estruturas e Construções (EDUFPB-1961/62); Vice-Diretor da EPUFPB (1963) Diretor da Escola Politécnica da UFPB (1964/71); Membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade Regional do Nordeste (1966/67); Membro do Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba (1968/69); Diretor-Adjunto do Departamento de Assuntos Universitários, MEC (1968/69); Representante do Ministério da Educação e Cultura, Conselho Deliberativo da SUDENE (1974/78); Reitor da Universidade da Paraíba (1976/78); Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CRUB (1977/79) e Diretor Executivo da Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica Industrial (ABIPTI) (NETO ROCHA, 2010).

atividade de pesquisa por forma que ela contribua, não apenas para enriquecer ao patrimônio científico, técnico e cultural de nosso país, mas também para que possa contribuir significativamente para aprofundar o conhecimento da realidade local e regional e para responder aos seus desafios, procurando conciliar a vocação universalizante inerente à ideia da universidade com sua adequação ao ambiente e as condições socioeconômicas que a circundam. Merecerá igualmente minha atenção o incentivo à participação ativa do corpo discente na vida acadêmica, convocando-o a partilhar responsabilmente de seus problemas, conforme aliás recomendação de Exmo. Sr. Ministro Ney Braga, recorrendo para isso, entre outros, instrumentos, às monitorias, cujas potencialidades não foram ainda totalmente exploradas.

Ainda nesse discurso, o novo reitor (1976, p.18) ressalta:

A direção de uma universidade, sendo, segundo a encargo, um posto de natureza sobretudo educacional, implica, em primeiro lugar, na responsabilidade de traçar seu rumo durante a gestão, vale dizer, criar novos temas para a atividade acadêmica, consolidar as conquistas já alcançadas, ter a coragem de rever e modificar estruturas, processos e metas se tal for aconselhável no interesse da instituição. Caberá ao reitor articular iniciativas e energias, estimular a criatividade, orientar esforços para o objetivo comum, descobrir semelhanças na diversidade, supervisionar sem excessiva centralização, delegar sem comprometer a coesão indispensável ao êxito.

Lynaldo Cavalcanti deixa claro que sua gestão será embasada na busca da integração regional, na modernização da instituição, na sua expansão física e na participação efetiva do corpo docente e discente na vida universitária.

A consolidação institucional se daria em sua gestão com o fortalecimento dos departamentos, passando a serem considerados células fundamentais do sistema universitário, sendo também uma outra prioridade do seu reitorado o incentivo à qualificação docente, o que ocorreria em parte com o incentivo da expansão do regime de dedicação exclusiva. Outro aspecto da consolidação institucional em sua gestão seria a melhora na qualidade das atividades acadêmicas a partir da modernização dos laboratórios de ensino e pesquisa, ampliação das bibliotecas setoriais e central, como também o reforço às atividades relacionadas à monitoria.

O processo de modernização ocorrido durante esse reitorado teve reconhecimento a nível nacional, como podemos constatar na citação abaixo da Revista Veja (1977, nº483, 7 de dez):

Em pouco menos de dois anos, a Universidade Federal da Paraíba passou a ser citada, nos meios científicos brasileiros, como o mais importante centro de estudos e pesquisas do Nordeste. Hoje, em termos de perspectivas de crescimento, ela é colocada ao lado de instituições tão respeitáveis quanto a

Universidade de Campinas, em São Paulo. E essa classificação é endossada até por autoridades do Ministério da Educação e Cultura. (...). Com 15.000 alunos divididos nos quatro campi (João Pessoa, Campina Grande, Areia e Bananeiras), a universidade conta com um expressivo corpo de 1.500 professores (...). Nos últimos doze meses, surgiram ali catorze Núcleos de pesquisa e sete cursos de pós-graduação.

O crescimento da UFPB se deu como resultado de sua integração ao desenvolvimento regional, tendo sido criados cursos de graduação e pós-graduação adequados às necessidades econômicas e sociais da região, estando as pesquisas realizadas por essa instituição voltadas para o crescimento do Nordeste.

O professor Lynaldo Cavalcanti, antes de assumir o cargo de reitor na UFPB, tinha sido Diretor Adjunto do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) ligado ao Ministério da Educação, função que lhe conferia prestígio com o Ministro da época, Ney Braga, o que facilitou a concretização do processo de modernização da UFPB, seu objeto de gestão, como destaca Bastos (2009, p. 52) ao constatar:

Lynaldo Cavalcanti desenvolveu seu projeto de modernização em diversas esferas, nas quais podemos destacar quatro pontos que caracterizam sua administração: a aquisição de quadros intelectual-técnicos, a criação de diversos cursos de pós-graduação, a incorporação de faculdades isoladas existentes no interior do Estado aos quadros da Universidade Federal da Paraíba e a criação de Núcleos de pesquisa.

Delineando o contexto da época, Bastos (2009) ressalva que foi um momento de expansão do ensino superior no país⁴³, resultante das pressões relacionadas às demandas do momento, com crescente mobilização de setores da classe média que identificava no ingresso à universidade um mecanismo de ascensão social, o que fez com que o Governo Federal aumentasse as concessões de verbas ofertadas aos reitores.

No tocante à UFPB, Rodrigues (1986, p. 167) relacionando ao contexto nacional, destaca que:

Na Paraíba, verificou-se, portanto, a confirmação dos fenômenos que vinham se registrando em todo o Brasil, decorrentes da grande expansão do

⁴³ Para aprofundar os conhecimentos sobre a Educação Superior no Brasil, sugerimos consultar CUNHA (1980, 1988, 1997 e 2002).

ensino superior. Porém, como o crescimento da UFPB ocorreu em ritmo ainda mais acelerado do que o de suas congêneres e em face das características sociais, econômicas e culturais da realidade onde se inseria, registrar-se-iam a nível institucional certos eventos que transbordariam o ambiente puramente acadêmico e escoariam na comunidade em geral.

Na gestão de Lynaldo Cavalcanti, a UFPB passou a ocupar no ranque nacional o décimo lugar no tocante ao número de alunos, em relação às 65 universidades do país, sendo a quinta instituição em número de professores e, traçando um paralelo com as demais Universidades Federais, a UFPB, no tocante aos dois últimos critérios descritos, ocupava o quarto lugar.

Outro fator a destacar nesse processo de crescimento foi a expansão ocorrida em nível de pós-graduação, tendo sido criados durante os quatro anos de sua administração dezoito cursos de Mestrado, o que correspondeu ao dobro do que existia até então, dois Doutorados e onze Residências Médicas, sendo estes últimos inexistentes (como assim?), o que se refletiu no crescimento do número de alunos da pós-graduação, passando de 197 em 1976, ano do início do seu reitorado, para 950 em 1979.

Como parte desse processo de crescimento da universidade, ocorreu também investimento em laboratórios, mudanças essas que ampliaram o quadro técnico-administrativo de forma significativa, passando de 1.640 funcionários em 1976 para 3.360 em 1979, além do número de docentes, que nesse período cresceu de 1.203 para 2.635, o que implicou no crescimento das despesas (Idem).

Durante o processo de expansão, foram incorporados mais quatro *campi* (Bananeiras, Cajazeiras, Sousa e Patos) aos três já existentes na Instituição (João Pessoa, Campina Grande e Areia), sendo também anexada à UFPB a faculdade particular de medicina, sediada em Campina Grande.

A expansão da UFPB estava vinculada ao projeto de universidade do reitor Lynaldo Cavalcanti, acreditando em uma educação voltada para a transformação da realidade social, associando o papel e a função dessa instituição ao desenvolvimento do Estado e da região, ideia explícita em seu discurso de posse (1976, p.21):

Resultante necessária dessa diretriz é a de integrar solidamente a Universidade na região. Nossa instituição deve estar constantemente voltada para os problemas de exploração dos recursos naturais da nossa área geográfica, para suas dificuldades sociais e de saúde pública, enfim para as inúmeras questões de nosso meio à espera da nossa inteligência e dedicação. Essas questões devem ser encaradas pela Universidade como temas válidos para a atividade de pesquisa, verdadeiros desafios dignos de serem aceitos, não apenas porque resultarão em serviços de alto valor que devemos à

comunidade, como também porque resultarão frequentemente em contribuição importante para o patrimônio científico e cultural de nosso país. Em outros termos, há que reconhecer que a vocação universalizante inerente a ideia de universidade pode e deve ser alcançada pela sua integração na temática regional.

Outro fator de destaque foi a criação de Núcleos de pesquisa, “o que estimulou a realização de projetos interdepartamentais, antecipando a necessidade de maior interdisciplinaridade e complexidade no tratamento de problemas reais” (NETO ROCHA, 2010, p. 102).

Nesse contexto de integração da universidade com a região a qual se insere, procurando soluções para os problemas locais, foi criado o NDIHR, sendo seu foco de atuação a pesquisa voltada para o desenvolvimento regional, trabalho este que trouxe, como já falamos anteriormente, as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira para a Paraíba.

Falando sobre a expansão do quadro técnico-administrativo, a professora Rosa Maria Godoy Silveira (*apud* BASTOS, 2009, p.52) relata o montante de pessoas que passaram a fazer parte dos quadros da universidade, como também destaca a origem dos novos servidores:

O professor Lynaldo trouxe cerca de 1500 pessoas de fora, procedentes de vários lugares do país e do exterior, mas também gente da própria Paraíba. Ele procurou trazer gente titulada, então ele mudou muito o quadro da universidade (...). Ele amplia cursos, ele cria cursos de pós-graduação, às vezes sem base, caso de Ciências Sociais, por exemplo. Criou o mestrado onde não havia sequer graduação. Ele também federaliza o campus de Cajazeiras, por exemplo, que era uma universidade religiosa, não é? Expande a universidade (...) entre os quais, acho que os principais, foram os Núcleos de pesquisa, alguns dos quais se mantêm até hoje.

A professora Rosa Maria Godoy Silveira identificou a vinda de muitos professores de fora do Estado nesse período a um dos fatores que contribuiu para diferenciar essa gestão das anteriores, lembrando que, nas administrações passadas, as contratações de servidores, em muitos casos, foram marcadas por práticas oligárquicas, o que fazia com que muitos docentes fossem filhos ou netos dos antigos professores fundadores.

Ao se referir à chegada dos docentes de fora, a professora Rosa Maria Godoy Silveira identificou a origem desses profissionais, tendo vindo a maioria dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, além de professores de fora do país, como foi o caso de indianos, contratados para o Centro de Tecnologia de Campina Grande, além de docentes provenientes dos Estados

Unidos, Canadá, Inglaterra, Japão e de países da América Latina, a maioria com PhD em diversas especialidades.

Foram convidados brasileiros que estavam no exterior, tendo alguns desses professores vivenciando problemas com o governo militar, aproveitando essa oportunidade (medidas de liberalização adotadas por esse governo⁴⁴), para voltar à carreira acadêmica, além de professores que não chegaram a sair do país, mas que também tinham tido problemas com a ditadura, a exemplo do professor Silvio Frank Allem, trazido para o Departamento de História.

Rodrigues (1986) justificou a contratação de professores de outros Estados e mesmo do exterior como uma necessidade, resultado do processo de expansão pelo qual a UFPB passava, tendo sido criados, como já citamos anteriormente, novos cursos de graduação e de pós-graduação, sendo estes últimos muito limitados, na época de posse do reitor Lynaldo Cavalcanti, requerendo a sua implantação mais docentes qualificados.

A chegada desses professores causou reações, tendo desencadeado uma campanha xenófoba que extrapolou os muros da UFPB, registrada nos jornais locais, acirrando ainda mais os ânimos, como constata a professora Rosa Maria Godoy Silveira:

Agora, a vinda do pessoal de fora, ela, desencadeou uma campanha nos jornais locais né? Essa campanha foi mais acentuada em 79 e havia argumentos inclusive, é que a gente pode até remontar, que eu fiz pelo menos, argumentos que eu ouvia lá na historiografia do Império brasileiro sobre essa questão do discurso regionalista: oposição sudeste/nordeste. Basicamente é compreensível essa reação. Ela é motivada pelo fato de que esses profissionais tiravam o mercado de trabalho dos profissionais locais, esses profissionais locais não tinham, não havia curso de pós-graduação, praticamente. Antes da chegada do Lynaldo, salvo engano tinha um ou dois e, ele expande isso, acho que ele cria nos anos 70, ali ora, de 76 em diante ele cria uns 30 cursos de pós-graduação. Então, isso, tira também aquelas práticas em certo ponto, não plenamente, aquelas práticas oligárquicas. Lynaldo para mim instaura aqui, aquilo que denomino a vertente

⁴⁴ O Governo do general Ernesto Geisel (1974-1979), deu origem ao chamado processo de “abertura gradual e seguro” em um momento em que a oposição civil intensifica as críticas a ditadura, com destaque para setores da Igreja Católica na sua luta de respeito aos Direitos Humanos. Essas pressões aumentavam com a crise econômica, resultado dos efeitos negativos do “milagre econômico”, o que levou esse governo a adotar medidas de abrandamento da censura entre 1974-75, encorajando ainda mais segmentos que lutavam pela redemocratização do país. Outro fator importante era o contexto externo, com duras críticas ao governo militar, principalmente a partir de 1968 com o recrudescimento do regime, o que provocou o aumento da tortura. O governo seguinte, do general João Figueiredo (1979-1985), deu continuidade ao processo de distensão do regime, o que levou o Congresso em 1979, com a sanção do presidente, aprovar uma lei de anistia, aplicada a quase todos os crimes políticos, o que fez com que muitos brasileiros perseguidos e exilados pelo governo militar pudesse volta para o Brasil (SKIDMORE, 2000).

tecnocrática da universidade (SILVEIRA, maio de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Rodrigues (1986) registrou bem todo esse conflito envolvendo os docentes mais antigos e os novos professores, o que levou a formação de dois grupos, sendo os veteranos conhecidos como “tradicionalistas” e os docentes novatos, denominados “os de fora”, “os adventícios”, “os neófitos” ou ainda “os alienígenas”. Esses conflitos envolvendo parte dos professores mais antigos e os novatos, se justificava principalmente pela ocupação por parte dos recém-chegados de postos considerados de prestígio, em detrimento dos docentes autóctones mais antigos, além da contratação desses docentes dificultar a realização de concursos em que certos candidatos, apadrinhados por pessoas influentes, fossem favorecidas.

Na Paraíba, o mercado de trabalho era estreito, sendo a universidade a segunda maior empregadora, o que fazia com que a vinda de professores de fora acirrasse a crise por colocações, prejudicando interesses de políticos locais que tinham na UFPB um espaço para o exercício de práticas clientelistas.

Outra face do conflito envolvia a mudança de comportamento e de valores na universidade. Os professores novatos, oriundos de centros culturais maiores e mais abertos, eram responsáveis pela difusão de novas formas de pensar e agir.

Relatando o contexto da época, Rodrigues (1986, p.168) conta que:

Um professor “tradicionalista” lembrando seus tempos de aventuras noctívogas – quando, com seus companheiros embalavam a boêmia em versos castiços de poetas famosos – sintetizou, a seu modo, em conversa informal, a onda de transformações que se infiltrava na UFPB, lamuriando e escandalizando: “Antigamente, a linguagem da Universidade chegava ao bordel. Hoje, é a linguagem do bordel que chega à Universidade! ”.

O desentendimento entre os professores foi aumentando a ponto de formar, como já citamos anteriormente, dois grupos, contando o grupo dos recém-contratados com a simpatia de muitos docentes da terra, principalmente os mais jovens.

O conflito envolvendo professores da UFPB terminou por ter repercussão fora da universidade, chegando aos meios de comunicação da cidade, tendo sido publicada a opinião de um cronista local, Wellington Aguiar, na edição do dia 31 de agosto 1980, do Jornal “O Norte”, acerca da encenação da peça teatral “Soy loco por ti Latrina”. Em seu desabafo no jornal, Wellington Aguiar desaprova o ocorrido, tratando o trabalho como um “insulto à honra e dignidade da família paraibana”, uma violenta agressão, sendo por esse considerada “um amontoado das mais baixas indecências, imoralidade e sandices que um cérebro doentio (o do

professor-autor) imaginava, acrescentando ainda que o texto era repleto de “imoralidade, indecência, esbórnica e cinismo”, contendo frases “impúblicas, mesmo nessas revistas que se dedicavam à exploração do sexo”⁴⁵ (RODRIGUES, 1986, p. 199).

Além das acusações acima, os professores recém-contratados também foram classificados de incompetentes, sendo ainda taxados de “mediócras e “semianalfabetos”. Em um outro ataque no mesmo Jornal, Severino Ramos, na coluna “Linha Direta”, declarava:

Essas pessoas destituídas da mínima habilitação profissional ou intelectual, que conseguiram ingressar nos quadros da Universidade Federal da Paraíba por meios escusos, através de procurações e contando com a cobertura de uma Reitoria e uma pró-Reitoria disposta a abrir as pernas da UFPB para a penetração indiscriminada de uma grei de alienígenas sem quaisquer preparação universitária, portadores de títulos de mestrado que eu não trocaria por qualquer cursinho do Águia (curso pré-vestibular)... (idem)

O que se buscava com toda essa campanha era o apoio do maior número de professores da casa, com o objetivo de afastar os novos docentes contratados ou neutralizar sua influência. No entanto, muitos professores e alunos saíram em defesa dos “alienígenas”, com manifestações de desagravo, desmentindo publicamente as ofensas feitas dentro e fora da universidade.

O professor Rubens Pinto Lyra (1980), em artigo denominado “Reacionarismo e Xenofobia na Paraíba – O Caso da UFPB”, também relatou e analisou esse período na universidade, deixando claro que o fio condutor de toda campanha xenófoba desfechada pelo Jornal O Norte estava na disputa pelo poder na universidade.

Segundo artigos publicados na coluna Linha Direta do Norte, tinha sido arquitetado um plano maquiavélico por parte dos “forasteiros” para tomar a reitoria e expulsar todos os paraibanos que ocupavam cargos de destaque, substituindo-os por “seus amiguinhos importados” (LYRA, 1980, p. 54).

Como Rodrigues (1986), Lyra (1980) também chama atenção para o fato dessa campanha contrária aos professores novatos ter como argumento a reserva de mercado para os docentes da terra, sendo reforçado todo esse discurso pelo fato de se viver em um Estado pobre,

⁴⁵ Em nota, Rodrigues (1986, p. 237) dá mais detalhes das crônicas do Wellington Aguiar, intituladas “Protestando de novo” e “Resposta e desafio”, publicadas na edição do Jornal O Norte de 31 de agosto (p. 07) e 07 de setembro de 1980 (p. 07). O desabafo do cronista mostra sua sumária reprovação pelo texto da peça “Soy louco por ti Latrina”, título criado como um trocadilho a música “Soy loco, por ti América” de autoria de Caetano Veloso. A peça trata de variados temas, sendo um deles a homoafetividade, aparecendo em uma das cenas dois alunos se beijando na boca. Apesar de todos os protestos, meses depois foi encenada mais uma peça, como exercício cênico “Anjos Nu Palco I Mundo”, com cenas de nudismo.

com grandes índices de desemprego, o que sensibilizava o público desse jornal, arrebanhando a simpatia de muitos em favor da causa dos da terra.

O xenofobismo provinciano, como denominou Rodrigues, defendia que os padrões que se seguiram no processo de expansão da universidade estavam invertidos, o que fazia com que os novos cursos abertos fossem criados, na verdade, para justificar a contratação de professores de fora, como podemos constatar na citação abaixo:

O plano para a ocupação da Universidade Federal da Paraíba por essa legião estrangeira foi adredemente preparado. Ao assumir a Pró-Reitoria de Planejamento (gestão Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque) o sr. Álvaro Braga (um “alienígena”) foi logo trazendo os seus. Começaram pela criação de inúmeros cursos absolutamente desligados de nossa realidade para justificar as contratações dos apadrinhados (1986, p.170).

Contestando toda essa campanha desfavorável à contratação de professores de outros Estados e de fora do país, Lyra destaca a contribuição desses docentes ao crescimento da UFPB, ressaltando que, ao contrário do que se veiculou na imprensa local, a maioria não vinha do exterior, enfatizando que era necessário se combater de todas as formas “a visão chauvinista e mesquinha de hostilização sistemática a tudo que não tenha o mesmo cheiro, os mesmos costumes, a mesma aparência, idêntica maneira de viver e de ser dos conterrâneos e das coisas da casa” (1986, p. 56). Além disso, o professor Lyra ainda acrescenta ser odiosa a “versão nordestina-paraibana de chauvinismo” ao estabelecer entre brasileiros antagonismos irreconciliáveis na versão de muitos professores da casa e da imprensa paraibana, quando, na verdade, o único aspecto que diferencia os docentes da casa dos professores oriundos de outros Estados são traços culturais, o que enriquecia ainda mais o processo de expansão da universidade (Idem).

A campanha contrária aos professores vindos de fora contribuiu para estigmatizá-los, impedindo que muitos considerassem, como bem coloca Lyra (1986, p. 58):

O comportamento do indivíduo “estrangeiro” a partir do valor de seu desempenho e de suas qualidades pessoais, examinadas de per si, independentemente do grupo a que pertença. Vinculando-o sempre à sua condição abstrata – e bastarda de “alienígena”, que define ipso facto o alcance ou o limite de suas potencialidades humanas.

Em defesa da permanência dos professores recém-contratados, o mesmo autor destaca que a universidade não tem fronteiras e que quando falamos desse tipo de instituição devemos ter em mente seu caráter de universalidade, sendo característica essencial na composição de

sua estrutura a “troca de experiência”, a “confrontação de valores”, a “contestação do socialmente estabelecido” (1986, p. 57).

Toda essa campanha desfavorável às contratações de professores de fora do Estado e do país desencadeou afirmações preconceituosas e, muitas vezes, grotescas, contra os novos docentes, a exemplo dos comentários publicados na coluna “Linha Direta” ao referir-se aos docentes como os “perigosos alienígenas”, facilmente identificáveis “pelo odor nauseabundo de axilas suadas e barbas piolhentas” (LYRA, 1986, p. 59), tendo sido a professora Joana Neves afetada pelos insultos proferidos ao ser atacada pelo professor José Otávio de Arruda Melo, do seu próprio Departamento, ao se referir a mesma como uma “hippie malcheirosa que da Paraíba somente conhece os motéis da estrada de Cabedelo” (RODRIGUES, 1986, p. 171).

Relembrando esse período, a professora Joana Neves conta que quando chegou à Paraíba foi logo alertada pela professora Socorro Aragão a respeito da reação desfavorável na UFPB sobre a contratação de docentes de outros Estados, questão essa que só se tornou compreensível para essa professora em 1980, quando se instalou a decantada campanha de xenofobia, tomando conhecimento de que a sua contratação juntamente com a de outros professores como Silvio Frank Allen, vindo do Rio de Janeiro e de Maria do Céu, pernambucana, só tinha sido possível através de imposição ao Departamento de História, cumprindo-se uma Portaria do Reitor Lynaldo Cavalcanti que determinava a contratação dos professores que tivessem os melhores currículos, coibindo as contratações por indicações⁴⁶.

Para entender melhor como se deu toda essa polêmica em torno dos professores de fora, o depoimento da professora Joana Neves é muito elucidativo, dando conta do que se passou no Departamento de História. Em sua fala, essa professora mostra muito bem questões que levantamos, como as disputas políticas na UFPB e o mais importante em toda essa celeuma é poder constatar que ela também foi derivada de concepções diferentes sobre o conhecimento histórico, o ensino e a pesquisa no Departamento.

Vamos então deixar a professora Joana Neves falar. Participe, diretamente envolvida nessas questões, o seu depoimento é muito esclarecedor, já deixando claras suas concepções:

Quando eu cheguei a JP, em 1978, o JO (José Octávio) estava afastado para a pós-graduação e a Diana havia assumido as aulas de História da Paraíba.

⁴⁶ Sobre esse episódio, a professora Rosa Godoy relatou que nesse período o Departamento de História organizou uma relação de contratação de 6 professores vindos de fora do estado. Na lista, a professora Joana Neves e o professor Sílvia Frank Alen seriam os últimos, apesar de possuírem os melhores currículos. Chegando ao diretor do CCHLA, o professor Milton Paiva, o pedido de contratação, a ordem foi alterada, sendo os professores citados os primeiros a serem contratados SILVEIRA, junho de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Alguns comentários, sobre a incapacidade de qualquer outra pessoa fazer um bom trabalho na sua disciplina, chegaram aos ouvidos da Diana que, no início do período letivo 79.1, anunciou em reunião do DH que não mais daria HP, no lugar do *modesto* colega. E foi aí que eu entrei de gaiata. Então, com uma grande dose de atrevimento (que eu sempre usei ao longo da *trajetória* que agora está sendo objeto de estudo) eu ME ofereci para dar a disciplina [...] eu me propunha, valendo-me da experiência que trazia do trabalho realizado no Mato Grosso – com a história do estado – e das atividades que eu desenvolvia no NDHIR, que me possibilitavam acesso a documentação e bibliografia, acrescentando que durante o ano anterior eu havia lido todos os livros publicados sobre a HP. A partir dessas condições, eu me dispunha a dar as aulas de HP, tratando o curso como um projeto de pesquisa o que, aliás, é o que eu pensava, e ainda penso, que deveria ser a característica fundamental da graduação. Mais ou menos no final do 1º semestre/79, nós organizamos um Seminário sobre a *Historiografia Nordestina*, com a participação de professores de outras Universidades do NE e da USP. Em uma das atividades, Gadiel Perruci, da UFPE, considerou que, mais do que uma revisão a partir do levantamento documental, seria necessário proceder-se a uma revisão da historiografia nordestina em termos teóricos e metodológicos, esclarecendo que ele falava a partir da história de Pernambuco. Na hora do debate, Rubismar – um dos meus alunos de HP – perguntou ao expositor como ele considerava a questão em relação à historiografia paraibana. Gadiel (que não era bobo nem nada) disse que essa questão teria que ser respondida por quem trabalhava com a HP, no caso, naquele exato momento: eu! E eu respondi, a partir do trabalho que vinha sendo feito na disciplina, por mim e principalmente pelos alunos. Nada de mais! Não fosse o enfezamento de Therezinha por Deus (do IHGP) que, não me compreendendo bem, pediu a palavra para solicitar que parassem de dizer que *a Paraíba não tinha história* [...] o dono da matéria – JO – ficara sabendo que se dissera, no Seminário, que a PB não tinha história, de modo que ele compareceria para, com sua autoridade de especialista, botar as coisas nos seus devidos lugares. E ele foi mesmo [...] conversei com meu colega de Departamento e tudo foi dito e entendido. Até o domingo, quando no Caderno Dois – o Caderno de Cultura – do jornal *A União*, foi publicado um longo artigo do jornalista-históriógrafo, o próprio e mesmo JO, sobre a grande quantidade de documentos que possibilitariam a pesquisa sobre a história dos municípios paraibanos. O artigo se justificava como crítica do autor sobre a inconveniência cometida pelo DH ao permitir que a disciplina História da Paraíba fosse atribuída a *forasteiros que, da Província mal conhecem do rio Sanhauá aos motéis da estrada de Cabedelo*. Na ocasião, não houve qualquer repercussão; eu mesma nem fiquei sabendo do artigo; mas ele era uma bomba! E estourou no início do ano seguinte por obra e (des) graça do senhor Severino Ramos, colunista do jornal *O Norte*. Foi a tal da xenofobia! Não sei como começou. Logo no início do ano letivo de 1980, o desavisado articulista começou uma catilinária contra os *professores de fora* da UFPB, (também identificados como *forasteiros e/ou alienígenas*) valendo-se de sua coluna publicada no principal jornal da cidade. [...] Na verdade, era um fogo cruzado: diversos professores da Universidade começaram a devolver os torpedos, um tanto quanto tronchos, disparados pelo articulista bairrista. E, sem dúvida alguma, ele não foi páreo para a argúcia, clareza e fundamentação de um Rubens Pinto Lira, de um Rui Dantas e de um Silvio Frank Alem, entre outros, de fora ou de dentro da casa. E, na confusão instalada, eu fui atingida por alguns estilhaços. Foi assim: em uma de suas colunas, o articulista, para demonstrar o mal que o *de fora* causavam à UFPB, afirmou que no DH uma das *alienígenas* havia se

recusado a dar a disciplina de HP sob a alegação de que a Paraíba não tem história! Em resposta, a chefia do DH encaminhou ao Jornal, um ofício esclarecendo que tal fato não havia ocorrido [...] a réplica do articulista foi implacável! Em uma nova coluna forneceu todos os detalhes do caso que, ele bem sabia, tinha ocorrido sim: tratava-se de uma *hippie malcheirosa*, formada em Guaratinguetá, desempregada em São Paulo, que da Paraíba *mal conhecia do rio Sanhauá aos motéis da estrada de Cabedelo* e que havia se recusado, mesmo, a dar História da Paraíba. Desta vez, a celeuma chegou à reunião do DH. E foi só então que eu fiquei sabendo que a encresca tinha se originado do artigo do JO, publicado na União, mal lido ou mal interpretado pelo articulista de O Norte. E foi, também, a primeira vez que eu tentei explicar que nada daquilo era comigo. Conferindo: o nome da minha pessoa não era citado por nenhum dos dois, aliás, nunca foi; nunca aderi ao modelito hippie, muito em moda na época; nenhum dos dois autores havia chegado perto de mim o suficiente para saber qual era o meu cheiro; nenhum dos dois tinha ido comigo a qualquer motel, nem da estrada de Cabedelo e de nenhum outro lugar; eu me formara na USP e, ao vir para a UFPB, eu tive que pedir afastamento e, depois de dois anos, exoneração, do meu cargo de professora efetiva do estado de São Paulo. Ah, agora eu já conhecia o rio Sanhauá, coisa que ainda não tinha acontecido quando o JO escrevera seu artigo. E, o mais importante: eu nunca havia dito, nem mesmo pensado, que a Paraíba não tem história e, mais ainda, não havia me recusado a lecionar a disciplina HP, ao contrário, atrevidamente, me ofereci para fazê-lo. É justo salientar, que para o nosso DH, esse foi um muito bom combate. A dita *celeuma* serviu para que se colocassem as divergências (que, de fato, existiam, como ocorre em qualquer grupo de trabalho) em seus devidos lugares. A questão não era ser *de fora* ou *de dentro* (seja lá de que lugares fossem), mas era de VISÃO DE HISTÓRIA e, sobretudo, concepção de ENSINO de História! E se é verdade que essas questões podiam dividir professores e alunos do Curso de História, é mais verdade ainda que elas não impediam o debate, o diálogo, pelo menos entre os componentes do grupo que, agregando-se no NDIHR, estavam abertos ao novo, dispostos à busca de novas respostas, mesmo que para tal fosse necessário desconstruir verdades estabelecidas. Foi assim que se formou o NOSSO Grupo, que não pedia visto ou passaporte de ninguém. O resultado mais imediato foi a junção de pesquisa e ensino como exigência para a formação do professor/historiador. (NEVES, Janeiro de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Falando um pouco mais sobre esse período de sua História profissional na UFPB, a professora Joana Neves ressalta que mesmo com toda essa questão ligada à xenofobia e às resistências existentes, a essa altura, seu trabalho e sua posição no Departamento de História já estavam definidos favoravelmente, no seu entender, tendo o apoio do que ficou conhecido como o “nosso grupo”, ou seja, o apoio de muitos professores do Departamento e da terra em favor dos chamados “forasteiros”.

Sobre o chamado “nosso grupo”, essa professora fez um relato muito interessante, que reproduzimos, apesar de extenso, sobre esse período de sua História:

Nunca estive e nem trabalhei sozinha na UFPB, e em nenhum outro lugar, pois a educação e, mais ainda, o ensino de história são, sobretudo, trabalhos de equipes, resultando de interações, com convergências e divergências, que formam o todo que, insistentemente, tenho definido como **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**. Na constituição do Nosso Grupo, a questão da xenofobia que conturbou a UFPB, no início de 1980, foi apenas um detalhe um tanto quanto irrelevante e até cômico (de mau gosto, mas até engraçado). O fundamental, de fato, foi o trabalho desenvolvido, centralizado, coordenado, movimentado pelo NDIHR[...] A dinâmica estabelecida pelo NDIHR era tal que acabava por abranger os Departamentos e Cursos com os quais se relacionava ou dos quais proviam seus pesquisadores – professores – e seus estagiários – estudantes[...] No caso específico da História, o Nosso Grupo era formado por professores e estudantes **interessados** no aprimoramento do Curso de Licenciatura e, concomitantemente, no avanço das pesquisas historiográficas que contemplassem as novas questões que, já há algum tempo, vinham desafiando historiadores e professores de história. Desse interesse comum resultavam projetos, seminários e os mais variados eventos que possibilitaram debates e confrontos (de IDEIAS) que resultaram em novas posturas e, obviamente, em tomadas de novas posições. Como já afirmei, esse processo não era, felizmente, isento de contradições e divergências, ao contrário, era plural e complexo – como de resto é a própria história, da sociedade humana e de seus componentes individuais, no caso do Nosso Grupo, cada um de nós, eu e Rosa aí incluídas. Assim sendo, para concluir, vou listar os nomes dos componentes do Grupo que foi fundamental para a minha trajetória ou itinerário na UFPB: Rosa Maria Godoy Silveira (a mão do meu destino paraibano) Silvio Frank Alem, Maria do Céu Medeiros, Gisafran Mota Jucá (desde a minha chegada), Emília Augusta Lins Freire, Inês Caminha Lopes Rodrigues, Irene da Silva Fernandes, Laura Helena Baracuy Amorim, Zeluiza Formiga, Dorinha (não me lembro do nome completo), Antônia Batista do Carmo, (parceiras diretas no tocante às questões de ensino de história) e ainda: Zélia Melo, Ruston Lemos de Barros e, mais adiante, Lúcia Guerra (nosso Toque de Midas) e Sales Gaudêncio (no mínimo pelo apoio administrativo). E tinha, ainda, o pessoal do NDIHR que, embora sendo de outros Departamentos e Cursos somavam forças com a gente: Cláudio Egler, Tamara Cohen, Moacyr Madruga e Ana Madruga, João Laviere e Beatriz, Lúcia Madalena e outros mais ocasionais dos quais a Rosa pode se lembrar. E houve ainda, no NDIHR, as integrantes de um grupo maravilhoso que, iniciando como técnicas, foram fundamentais, pelo menos para o meu trabalho, mas acho que para o Grupo todo: Neiliane Maia, Gloriete Pimentel Rodrigues, Felicidade Lúcio Ribeiro e Cândida. A esse conjunto seria correto, também, incluir grupos importantíssimos de alunos que movidos pelo mesmo tipo de INTERESSE: o aprimoramento do próprio curso e de suas respectivas formações, eram, ao mesmo tempo, parceiros e vigilantes em relação aos trabalhos que desenvolvíamos. Para registro histórico: Fazendo História, História e Arte, Historiação, além de importantes dirigentes do Centro

Acadêmico de História, em um momento em que o Movimento Estudantil era dinâmico, exigente e contundente, na defesa da História que queríamos construir e não apenas no Curso e na pesquisa acadêmica. Não me atrevo a citar os nomes porque eram, para nossa alegria, muitos e minha memória já não daria conta; mas você deve conhecê-los até melhor do que eu, afinal, no seu devido tempo, você fez parte deles. Não consigo imaginar minha trajetória na UFPB e nem cada uma das coisas: textos, eventos, cursos, reflexões e tudo mais, relacionado ao ensino de história, que constituíram minha performance como professora, desligada da interação com o NOSSO GRUPO (NEVES, 29 de Setembros de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Esses ataques eram justificados em nome da preservação moral e das tradições culturais do povo paraibano, transparecendo nesse discurso “o moralismo fascizante, através da plena identificação com a moral convencional – considerada a única sã e válida, atacando em regra quem ouse transgredi-la⁴⁷” (LYRA, 1980, p.59).

Nessa época, foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto relativo ao novo Estatuto dos Estrangeiros, circulando notícias de que o texto visava regularizar a situação de milhares de pessoas, buscando assim evitar que a mão-de-obra do país fosse prejudicada pela grande oferta especializada vinda de fora, sendo esse projeto apoiado pelo articulista da coluna Linha Direta, o que comprova segundo Lyra (1980) o caráter xenófobo da campanha movida contra os professores recém-contratados.

Outro aspecto destacado por Lyra (1980) em relação ao articulista dessa coluna foi sua falsa luta em torno de uma completa reformulação do sistema educacional, como tanto apregoeou em seus textos, já que em nenhum momento saiu em defesa da campanha de democratização da universidade encabeçada pelo Sindicato dos Professores da Universidade Federal da Paraíba (ADUF-PB), para que os professores, alunos e funcionários fossem ouvidos nas eleições para reitor, como também para que os candidatos a esse cargo não fossem protegidos dos caciques políticos do Estado.

Concluindo sua análise sobre toda a campanha movida pela coluna “Linha Direta”, Lyra (1980, p.61) vai mais longe afirmando:

⁴⁷ Complementando o comentário reproduzimos a nota que acompanha a citação, esclarecendo de forma mais elaborada os comentários publicados na coluna Linha Direta: “Essa ideologia, segundo José Chasin, professor “alienígena” da UFPB, caracteriza-se pela idealização dos valores do passado. Recusa-se assim, a evolução, saltando para trás diante das demandas do desenvolvimento histórico-social, redundando na tentativa de conservar a “miséria espiritual” e material do subcapitalismo, que marcam e ferem a região. E a hipocrisia dos valores do passado, propostos como solução das dificuldades presentes, configurando a regressividade típica da crítica romântica. (LYRA, 1980, p. 66).

Já que o titular da famosa coluna certamente se considera paladino das liberdades democráticas, cabe a pergunta: por que não pugnou uma só vez durante a sua campanha pelo desmantelamento das assessorias de segurança e informações, órgãos de controle ideológico do regime autoritário, cujo aparato permanece intacto e que, durante anos a fio, impediu que docentes da mais alta qualificação, **sobretudo paraibanos**, tivessem, a despeito de sua naturalidade e de seus méritos, acesso à cátedra universitária?

No início dos anos de 1980, a campanha contra a permanência dos professores vindos de fora do Estado começa a ser esvaziada. A administração universitária pressiona o Jornal Norte com a ameaça de suspensão de toda matéria paga pela universidade. No final de 1980, o Decreto nº 1.820, como resposta a um movimento grevista nacional, reestrutura a carreira do magistério das instituições federais de ensino, garantindo a estabilidade de “auxiliares de ensino” e dos “colaboradores”, sendo esse Decreto responsável em fevereiro de 1981 pela incorporação definitiva aos quadros da UFPB de 2.443 professores, regulamentando a situação dos docentes vindos de fora do Estado e do país.

A permanência dos professores de fora foi importante para o desenvolvimento da pesquisa durante o reitorado de Lynaldo Cavalcanti, tendo sido a criação dos núcleos e sua institucionalização um espaço que surgiu para viabilizá-la, sendo o NDIHR palco de atuação das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, exercitando nesse como em outros espaços aquilo que traçaria suas trajetórias profissionais na UFPB; a pesquisa e o ensino como atividades constitutivas de suas vidas docentes.

3.2 Vidas e trajetórias profissionais que se cruzam: o ensino e a pesquisa

As professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira iniciaram suas trajetórias profissionais na UFPB, junto ao Departamento de História, no final da década de 1970. Nesse período, as questões relativas ao ensino em geral, como também ao ensino de História, eram relegadas pela maioria dos professores universitários, fato esse que também ocorria no Departamento de História da UFPB, sendo a discussão associada à área pedagógica, especificamente à formação de professores, sem relação direta com a pesquisa, como alerta Costa e Oliveira (2007, p. 147):

Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “pedagógicas”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas às questões relativas ao ensino. Junte-se a isso, a dicotomia que transferia para os cursos de pós-graduação no Brasil –

organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado – quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram a Pós-Graduação em Educação, ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre.

Contextualizando esse momento, Mesquita e Zamboni (2008, p. 133) deixam ainda mais claro como isso acontecia:

Nesse sentido, voltamos o olhar para o modelo de formação do professor de História que foi estruturado nas décadas de 1960 e 1970 e que permaneceu na década de 1980, na qual predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos e em técnicas pedagógicas trabalhadas pelas didáticas e no estágio supervisionado. Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz. Isso significa que o professor formado nesse modelo deveria apenas ater-se a determinadas técnicas que promovessem o repasse mecânico do conhecimento produzido pelos doutos, aqueles investigadores que detêm e produzem o conhecimento científico.

A dicotomia existente entre o ensino e a pesquisa, separando essas duas atividades, como distintas, sem correlação, fazia com que as questões inerentes ao primeiro nos cursos superiores, tanto na graduação como na pós, não fossem tratadas como objetos de pesquisa, refletindo uma característica da realidade brasileira, ainda presente hoje, ou seja, para que desperdiçar tempo com um tema (ensino) em que o profissional central (professor) é tão desvalorizado, não sendo importante investigações sobre o seu universo.

Nesse momento, no cenário nacional, as discussões existentes sobre o ensino de História como coloca Silva e Fonseca (2010, p.13) se ocupavam em:

[...] refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, a formação de professores em Licenciatura Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, os currículos fragmentados, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente.

As professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, enquanto docentes do Departamento de História da UFPB, envolveram-se com essas discussões, lutando pela formação que contemplasse um profissional de História completo, tanto no que diz respeito ao ensino como à pesquisa.

No tocante ao ensino de História e os seus desdobramentos, essas preocupações estavam mais presentes desde o início da trajetória da professora Joana Neves, passando a ocupar um pouco mais tarde, essas discussões, a atenção da professora Rosa Maria Godoy Silveira⁴⁸.

Vamos então começar com a produção da professora Joana Neves.

3.2.1 Joana Neves e o Ensino de História

Nas várias fases de elaboração desta tese, a começar pelas conversas⁴⁹ com a professora Joana Neves, muitas dessas em sua casa, outras tantas por telefone, além dos imensos questionários que enviei através de e-mail, com minhas dúvidas e inquietações, como também nas leituras de seus textos, comecei a observar como sua trajetória profissional foi delineando-se a partir de sua experiência como docente do Ensino Vocacional em São Paulo na década de 1960.

Partindo da defesa do ensino temático de História, pensado e proposto como uma nova forma de abordagem que possibilita metodologicamente aproximar o ensino da pesquisa; do ensino de História Local, visto como uma proposta metodológica que aproxima e interliga a experiência de vida dos alunos ao que esses vão aprender nas aulas de História; da formação inicial e continuada do professor, compatíveis com as características e demandas do exercício do magistério; das condições de trabalho, com destaque para os salários, compatíveis à sua existência enquanto pessoa e profissional; da jornada de trabalho, com a defesa do tempo integral, para que o professor possa desempenhar tudo o que condiz com sua profissão de forma satisfatória; da política educacional, elaborada com a participação direta de seus protagonistas: professores e alunos, são todas propostas surgidas a partir do Vocacional, tendo sido amadurecidas ao longo de seus mais de 30 anos de vida docente, o que resultou em uma

⁴⁸ Como professora da UFPB, lotada no Departamento de História, sua atuação e produção intelectual foram extensas e muito diversificadas, entre as quais podemos destacar as discussões ligadas ao federalismo, Brasil Império e República, região e regionalismo nordestino, questão agrária, ensino de História e mais atualmente a área de ensino de Direitos Humanos, sendo o ensino de História o campo de atuação que iremos privilegiar em sua trajetória profissional, já que esse é o nosso objeto de estudo nesse trabalho. Para conhecer melhor a produção tão variada e rica da professora Rosa Godoy sugerimos a consulta ao seu Currículo Lattes.

⁴⁹ Vale ressaltar que essa professora desde a Especialização, quando foi nossa orientadora no trabalho final, passando pelo Mestrado, quando mais uma vez assumiu a função de orientadora, até a elaboração da tese, agora não mais no papel de orientadora, já que o nosso objeto de estudo foi a sua trajetória profissional, sempre nos recebeu da forma mais acolhedora possível, sempre pronta a colaborar, destinando manhãs e tardes do seu tempo nessa tarefa de orientar ou auxiliar (caso do doutorado) em tudo que fosse possível.

concepção de ensino e mais especificamente do ensino de História, como produção de conhecimento, o que vincula a atividade do ensino intrinsecamente a pesquisa.

Os anos no Vocacional, ajudaram essa professora a ir construindo uma concepção de conhecimento, e mais especificamente do conhecimento histórico, que ao longo de sua trajetória profissional na UFPB foi se consolidando e balizando o seu trabalho no campo do ensino da História.

A centralidade dessa experiência em sua vida profissional, influenciando os passos seguintes, nos levou a estabelecer esse ensino como o ponto de partida para remontar sua trajetória profissional, a partir de sua produção intelectual destacando, nesta última, os aspectos que acima elencamos.

Vamos então começar com o ensino de História Temático e Local, defendidos pela professora Joana Neves, como propostas, entre outras, que nortearam sua trajetória profissional.

3.2.2 Ensino temático e Local de História.

O ensino temático defendido por essa professora partiu de uma experiência concreta, do seu tempo como docente no Vocacional, adotando essa escola em sua estrutura curricular a proposta de ensino de História por temas. Para a sua realização, o currículo oficial das escolas da rede pública do Sistema Vocacional foi redefinido a partir de uma organização que passou a agrupar as disciplinas desse currículo em áreas de estudo. Nessa integração, a área de Estudos Sociais, composta por História e Geografia, campos do conhecimento afins, mas consideradas em suas especificidades, passou a ser a área núcleo do currículo, tendo a atribuição de estabelecer, em cada série, os quatro temas que seriam estudados nos bimestres do ano letivo.

Falando sobre essa experiência, Abud (1996, p. 492) registra que:

A ênfase nas mudanças sociais e na formação do aluno como o elemento transformador aliada a teorias pedagógicas renovadas levavam à busca de soluções que integrassem as áreas de conhecimento que compunham a grade curricular. Uma das formas de realizar tal integração era a de levantar um núcleo de currículo, o "core curriculum", do qual decorreriam todas as atividades das escolas e que geraria os temas específicos para cada uma das séries do curso ginasial. Todas as disciplinas se integravam pelos temas, a partir do planejamento de Estudos Sociais, considerada a área-síntese do currículo.

A professora Joana Neves assim descreveu a proposta pedagógica adotada pelo ensino vocacional, proposta essa, que como ela afirmou várias vezes, foi responsável pela sua formação pedagógica, estruturando-se a partir dessa a sua concepção do ensino de História:

Essa proposta pedagógica representava a principal diferença que se estabelecia entre o ensino vocacional e o que era praticado nas escolas comuns (não experimentais), públicas e privadas do estado. Rompia-se, com ela, a tradição programática que impunha, em cada disciplina do currículo escolar, uma seleção prévia de conteúdos, aleatória e estática em relação ao interesse e necessidade dos educandos. Com o ensino temático, voltado para a compreensão da realidade, atual e local, a atividade de ensino dos ginásios podia se identificar à pesquisa. A integração de História e Geografia e a articulação as demais áreas do conhecimento acrescentavam, ainda, os aportes da interdisciplinaridade. Era possível, assim, conceber o ensino como **produção de conhecimento**, que se efetivava nos dois segmentos do processo de ensino-aprendizagem: os professores e os alunos (2010, p. 132).

Na prática, a integração no Ensino Vocacional, tendo a área de Estudos Sociais como centro do processo, dava-se a partir do Planejamento Anual que ocorria em fevereiro, reunindo os profissionais, na cidade de São Paulo. Os professores de Estudos Sociais apresentavam as propostas para a escolha dos temas que orientariam o trabalho pedagógico, sendo esse processo assim descrito pela professora (2014, p.20-21):

Em linhas bem gerais, essa elaboração era feita da seguinte forma: com a Coordenação do supervisor de área, que integrava a equipe de especialistas do SEV como assessores da Coordenação Geral, os professores da Área eram organizados em duas equipes. Uma das equipes era incumbida de realizar um trabalho de campo, com visitas a instituições e realização de entrevistas, visando o levantamento de problemas e questões que, ganhavam destaque no noticiário geral e na preocupação dos diversos especialistas que se ocupavam com análises e reflexões sobre os temas relevantes da conjuntura socioeconômica, política, cultural, etc, considerando-se os âmbitos estadual, nacional e mundial, que se constituíam nos temas gerais, respectivamente, das 2ª, 3ª e 4ª séries do curso ginásial⁵⁰. A outra equipe, internamente, organizava atualizações bibliográficas, problematizando as questões teórico-metodológicas e os conteúdos específicos atinentes aos campos de conhecimento das ciências humanas. Complementando esses trabalhos, as duas equipes se reuniam para avaliar e debater os resultados obtidos. As avaliações e debates deveriam conduzir à identificação dos TEMAS capazes de desencadear, problematizar e organizar os estudos a serem feitos nos quatro bimestres, em cada uma das séries consideradas.

⁵⁰ Segundo nota da autora, a 1ª série tinha como tema geral a comunidade local e por isso o planejamento das atividades curriculares era feito na própria unidade escolar, na primeira semana de aulas, quando, então, a equipe docente teria condições de conhecer os alunos, considerando as especificidades das cidades/municípios onde se localizava os Ginásios Vocacionais – os GV (NEVES, 2014 b, p. 20).

Escolhidos os temas, o próximo passo seria a apresentação e discussão com os professores e orientadores e, em seguida, no primeiro Conselho Pedagógico do ano letivo, eram elaborados os planejamentos de cada unidade. Nessa fase, cabia aos professores de Estudos Sociais orientar o trabalho dos demais professores, esclarecendo os objetivos, problemática, conceitos e conteúdos relacionados aos temas escolhidos.

Ainda como parte do planejamento de cada unidade do vocacional era organizada a Aula Plataforma, sendo a ocasião em que se apresentava e se discutia com os alunos o Tema a ser trabalhado no bimestre. Esse era o momento em que o planejamento poderia ser revisto, dependendo da receptividade, compreensão, dúvidas e sugestões dos alunos, mostrando na prática como se deveria trabalhar com um planejamento flexível, que atendesse as demandas do alunado.

Segundo relata a professora Joana Neves, esse tipo de ensino tinha como objetivo “assegurar ao educando uma visão geral do mundo em que vive e, sobretudo, o reconhecimento do seu papel de agente, sujeito da construção desse mundo” (2014, p. 21).

Outra etapa do processo era a Síntese Bimestral, realizada no final do período, sendo elaborada e apresentada pelos alunos, com a orientação da Coordenação de Estudos Sociais e de todos os professores. Esse era o momento da sistematização e avaliação dos resultados obtidos. Nessa fase um dos principais objetivos a ser avaliado era se a proposta vinha conseguindo integrar a equipe através do tema que estava sendo trabalhado.

Sendo assim, a proposta do ensino vocacional era a de estruturar o ensino por áreas, tendo como princípio norteador o trabalho em “equipe, desenvolvendo, verdadeiramente, projetos de integração disciplinar” (NEVES, 1998, p. 4).

Apesar de não ser a proposta do vocacional exclusiva para o ensino de História, foi a partir dessa experiência que essa professora passou a defender o ensino temático de História, pensado e proposto como uma forma de abordagem dos conteúdos dessa disciplina em substituição ao ensino programático.

Na defesa dessa proposta, a professora esclarece em primeiro lugar que o ensino por meio de programas, sendo considerado por muitos professores como “o **próprio** ensino de História, como se fosse sua forma **natural**, determinada pela própria **natureza** da História” (NEVES, 2000 a, p. 1, grifos da autora), na verdade, se constitui a partir de um programa que é um recorte arbitrário, imposto ao ensino, passando a ser, no ensino oficial, respaldado por currículos e pela prática escolar e, principalmente, pelo uso do livro didático, apresentando-se “como tendo sido elaborado **de acordo com** tal ou qual programa” (Idem, grifos da autora).

Fonseca (2010, p. 2-3) reforça essa visão, esclarecendo que no ensino de História:

Ao refletirmos sobre a definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Como define Sacristán, o currículo é uma construção social, “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado” (1998, p. 34); portanto, uma opção cultural. Para Goodson, inspirado em Hobsbawm, o currículo “(...) é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição”. (1995, p. 27). A História ocupa um lugar estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História — sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula - expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder.

Reportando-se aos programas de História adotados no Brasil, a professora Joana Neves (2000 a, p.2) destaca que:

Tradicionalmente a seleção e elaboração dos programas de história, vigentes no sistema escolar brasileiro, obedeceu a critérios que combinavam recortes cronológicos e espaciais: história Antiga, história da Brasil colônia, etc. A adoção dessa forma de abordagem dos conteúdos criou uma grande confusão (identificação) entre a ciência, a matéria escolar e a disciplina curricular. Será raro e excepcional se um aluno dos níveis mais elementares, indagado sobre o que é história, não responder: é o estudo do descobrimento do Brasil, de tal guerra ou de tal revolução. Ou seja: um conteúdo selecionado arbitrariamente passa a ser considerado a própria ciência. Essa distorção não deixa de existir, e nem de ser danosa à compreensão da história, mesmo se a seleção tiver sido feita em função de critérios mais sofisticados do que os cronológicos e espaciais

Essa professora ainda identifica outras distorções de ordem mais prática nesse tipo de ensino, a exemplo do isolamento dos acontecimentos estudados, ficando esses fatos aprisionados à sequência cronológica e à delimitação espacial, o que ocasiona a perda de conexão com o contexto em estudo, além da quebra das sequências entre os períodos históricos, em virtude de programas muito extensos, dificultando o trabalho do professor que, em muitos casos não tem tempo para concluir, ou quando o faz muitas vezes de forma superficial, omitindo discussões importantes, comprometendo a compreensão dos alunos.

A quebra da sequência entre os períodos históricos, bem conhecidos por nós professores, é outro problema detectado por essa docente, dando a impressão que o ensino

programático detesta transição, ou seja, “cada época ou período acaba sendo estudado sem que se possa estabelecer relações com o período precedente” (NEVES, 2000 b, p. 2), levando geralmente o professor a passar o problema para a etapa seguinte.

A seleção dos conteúdos desses programas, outro aspecto importante da questão, é feita por especialistas, com bastante antecedência, na verdade, uma seleção realizada em gabinetes, obedecendo a calendários pré-estabelecidos, desligados da realidade em que vive o aluno, o que levou a professora Joana Neves (Idem, grifo da autora) a constatar:

Essa circunstância faz (ou, pelo menos, tem feito) do ensino de história uma forma de afastar ou desligar o aluno da **sua** realidade, exatamente o contrário do que deveria ser. Daí o frequente questionamento dos alunos sobre qual é a necessidade ou o interesse em estudar coisas as quais eles não têm nada a ver, que aconteceram **muito antes** de terem nascido! E daí, também, a ideia, nunca superada, de que a história estuda **o passado** e a dificuldade para entender que ela se ocupa do **tempo**, do presente inclusive.

Como alternativa a esses problemas oriundos do ensino programático, essa professora (2010) defende o ensino temático de História, uma proposta que organiza o processo educativo, especialmente no que diz respeito aos aspectos cognitivos, levando em conta: os interesses dos alunos, a atualidade e a relevância social dos conhecimentos a serem construídos. Outro aspecto positivo do ensino temático que essa docente registra é a sua possibilidade de aliar o ensino à pesquisa, como identifica a mestra ao constatar que:

Além de interligar o estudo de história à experiência de vida, concreta e atual, do estudante, o ensino temático se presta, como nenhuma outra forma de abordagem, ao uso de uma metodologia que aproxima o ensino da pesquisa, possibilitando, verdadeiramente, a produção do conhecimento (2000 b, p.125).

Sugerido como alternativa aos problemas acima destacados, a professora Joana Neves (2000 b, p.2, grifos da autora) destaca que:

O ensino **temático** é, nada mais nada menos, do que a proposta de superação desses problemas. Ele significa uma abordagem dos conteúdos a serem estudados “a partir de uma **seleção consciente e explicitamente estabelecida**, feita a partir dos interesses e características dos alunos, em consonância com o processo educativo, visando objetivos claramente propostos. É um tipo de ensino de história que, partindo do aluno, isto é de suas necessidades educacionais, tem como principais referências o tempo presente e o local de inserção do aluno; o **local** aqui entendido em sentido bem amplo: espacial, social, cultural, econômico.

Além de ser visto como uma alternativa para o ensino programático, essa professora (2000 a, p. 2-3, grifo da autora) identifica o ensino temático como inovador, podendo esse:

Articular/suprir o saber já estabelecido com uma produção nova, é quase uma outra definição para o ensino temático que pode ser entendido como: uma forma de construção do conhecimento histórico tendo como ponto de partida a necessidade de compreensão da realidade atual, a partir das inserções e perspectivas do aluno, e tendo como base, referência e suporte metodológico o saber já estabelecido. A produção nova, possível no ensino de história nos níveis elementares, porém, não pode ser confundida com a produção dos historiadores; não se trata de desenvolver teses inovadoras, mas de utilizar o conhecimento histórico já produzido para promover a elaboração do aluno de modo que o aprendizado da história: represente a aquisição de um conhecimento que, **para o aluno**, é efetivamente **novo**. Serão novos, também a abordagem e os métodos utilizados pelo aluno e sobretudo, serão novas as **interpretações** que ele poderá formular e, por meio das quais poderá alcançar a principal inovação que o ensino de história pode construir na educação de cada um: uma concepção nova de realidade; nova no sentido de superação do senso comum e de fundamentação... vá lá a expressão meio em desuso... **Científica** dessa concepção.

Nessa proposta, percebemos o que essa professora sempre defendeu para o ensino: a sua relação com a pesquisa, resultando na produção de conhecimento, o que é possível ocorrer no interior da sala de aula, como especifica a mestra, ao falar dessa como uma produção que não tem a pretensão de se comparar ao conhecimento produzido pelos historiadores de ofício, mas que ao se voltar para os interesses do alunado, possa articular os conhecimentos já produzidos, que se aprende ao se estudar História, essenciais para a compreensão do mundo, com a realidade em que vivem os educandos, ou seja, o local em que vivem, sendo esse o ponto de partida de suas descobertas, fornecendo todo esse conhecimento orientação e aporte instrumental para ler o seu mundo.

Descrevendo o que entende por ensino temático, a professora Joana Neves elaborou um roteiro, que reproduzimos, como forma de esclarecer melhor sua proposta (2000 b, p. 3-4, grifo da autora):

- 1- Estabelecimento de objetivos para o ensino de História, considerando-se o nível de ensino e o projeto pedagógico escolar;
- 2 - Diagnóstico (mesmo que elementar) e problematização da realidade social vigente, no contexto em que se insere a escola e tendo como referência o nível de ensino;
- 3 - Levantamento e consideração das expectativas e experiências do aluno, **do ponto de vista educativo e cognitivo;**
- 4 - Em função dos itens anteriores: definição do TEMA a ser tratado e em função dele;

5 - Elaboração do projeto de pesquisa, do qual deverá resultar o conhecimento do tema proposto, segundo o seguinte roteiro: a) definição de objetivos; b) delimitação dos objetos de estudo (conteúdo a ser estudado); c) levantamento e seleção das fontes para o estudo; d) definição e escolha dos procedimentos (técnica, metodologia) de estudo; e) apresentação e debate dos resultados; f) sistematização dos resultados obtidos e levantamento de novos problemas/temas.

Pelo exposto, podemos observar que o ensino temático não pode ser estruturado e colocado em prática a partir um currículo pré-estabelecido, ocorrendo a sua efetivação a partir da situação concreta em que vivem os professores e alunos no momento em que o estudo ocorre.

Acerca desse fato, a professora Joana Neves acrescenta:

A existência de uma relação de “conteúdos mínimos”, quando comecei a trabalhar no GV, não repercutia nos planejamentos; era uma espécie de disposição “burocrática” para chamar a atenção dos professores para a necessidade de se desenvolver os conteúdos considerados necessários nas diferentes áreas. A listagem não foi abolida para que se concretizasse a proposta de ensino temático. Ela foi abolida justamente porque, tendo em vista a organização temática do ensino, ela não fazia sentido (NEVES, Janeiro de 2016. Entrevista, realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Na proposta de ensino temático defendida por essa professora, legada do Vocacional, a concepção de educação tinha o aluno como pessoa central do processo de aprendizagem, tendo como ponto de partida o local em que vive o educando, entendido como o seu espaço de inserção social. Nessa proposta, o local não é entendido como estático, restrito ao espaço em que se situa sua casa e a escola, o que faz com que se passe a considerar que a vida desse aluno, por mais que se atenha ao espaço em que ele habita, pode ser ampliada, extrapolando esse lugar, o que fazia o vocacional considerar que a vivência do educando poderia ser ampliada, ganhando novos horizontes se não físicos, pelo menos intelectuais.

Com essa ideia, o currículo no Vocacional foi estruturado de forma concêntrica, partindo-se na primeira série do ensino ginásial, do conhecimento do município, local de inserção da escola e da morada dos alunos, indo na segunda série para o estudo do Estado, a terceira série passava a tratar do país, e a quarta série, envolvendo os três ciclos iniciais, ampliando-se as discussões para se entender a inserção de cada lugar estudado no mundo, o que resultava em uma proposta de ensino em que todos os espaços fossem duplamente interligados, fazendo com que: “os mais amplos abrangendo ou incorporando os menores e estes, por seu turno, repercutindo, como referências, perspectivas, visões, conceitos, nos espaços maiores” (NEVES, 2013 b, p. 3).

O ensino de História, na perspectiva temática, coloca-se enquanto um ensino que privilegia, como ponto de partida, o local de inserção social do aluno, o que de forma particular chamamos de História Local, possibilitando o seu estudo estabelecer uma “relação dialética e absolutamente inevitável entre o geral/universal e o particular/local, que faz com que uma dimensão seja indispensável para se compreender a outra” (NEVES, 2000 b, p. 5).

Descrevendo com outras palavras as possibilidades da História Local, a professora Joana Neves identifica a relação entre a essência humana, universal e única e a existência humana, por sua vez, particular e diversificada, acrescentando que:

Compreender o homem é, pois, compreender essa relação. Em termos do conhecimento histórico, que pretende em última análise, compreender o homem, a essência está presente no processo histórico que é global e atinente a toda a humanidade, que constitui uma história única, abrangente, fornecedora de critérios e diretrizes, visões e concepções, categorias e metodologia para o estudo da existência que se apresenta na forma de realidades concretas, diversificadas, particularizadas, localizadas cujo conhecimento desvenda por sua vez novas visões, novas concepções da essência humana (200b, p.5).

Ainda sobre a História Local, a professora a justifica, em primeiro lugar, o seu uso, argumentando que é preciso fazer com que esse ensino corresponda ao processo de produção de conhecimento e, em segundo lugar, que o seu ensino possibilite fazer conexões do próximo para o distante, do particular para o geral, do prático para o teórico, do concreto para o abstrato, levando a se entender o local como “o lugar de atuação, onde o homem age, onde constrói, onde cria, onde enfim, realiza a história, ou seja: o local é o lugar a partir de onde o homem estabelece ou realiza a sua dimensão universal” (NEVES, 2000 a, p. 5).

Na concretização do estudo da História Local, essa professora (2000 b, p. 125) alerta que:

A história local, apesar de todos problemas teóricos, metodológicos e mesmo político-ideológicos (alguns temas formulados a partir de recortes locais podem despertar a atenção de instâncias muito próximas do poder que, não raro, se sentem questionadas pela crítica histórica), confere aos estudos históricos um atributo fundamental: aproxima-os e os interliga à experiência de vida dos estudantes que, ao realiza-los, **fazem** história: como estudiosos e como agentes do processo.

A advertência, acima, feita sobre problemas que o enfoque da História Local pode produzir em relação às autoridades políticas é bem conhecida por nós. Vivemos essa contenda na elaboração, publicação e lançamento dos livros já mencionados anteriormente sobre a

História de Ingá, Pedras de Fogo, Cabedelo e Conde, municípios do nosso Estado. Sendo um material de reconstituição da História desses municípios, para servir de suporte para os professores em sala de aula, em parte financiado por essas prefeituras, os chefes do executivo se acharam no direito de opinar sobre a elaboração dos textos. No lançamento de “Uma História do Ingá”, o prefeito do município, ao folheá-lo e em seguida proferir o seu discurso, falou não ser um trabalho válido, já que ao ter abordado o presente (leia-se, sem propaganda do seu governo) não era um livro de História, pois, no seu entender, essa última só trata do passado.

Em Pedras de Fogo, o prefeito, antes do lançamento, tentou censurar textos do livro, especialmente um que tratava dos conflitos de terras no município, sendo ele, representante de uma família de latifundiários, estando nem um pouco satisfeito com possíveis ameaças de invasão. Como a equipe não cedeu as suas pressões, o livro não foi publicado com o apoio financeiro da prefeitura, sendo lançado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em relação ao livro de Cabedelo, para garantir que fosse publicado e chegasse aos professores nas escolas, tivemos que aceitar na contracapa do livro fotos do prefeito e da secretária de educação, além de, na festa de lançamento, ter sido a obra autografada por essas autoridades, assistindo às autoras, de longe, a noite de autógrafos! No caso do Município do Conde, a equipe, após a fase da pesquisa, foi chamada para “explicar” qual seria o conteúdo do livro a ser escrito, isso na sala de trabalho do prefeito que “sutilmente”, em determinado momento, “repousou” uma arma sobre o seu *bureau*!

Esses exemplos, no momento em que líamos a produção acadêmica da professora, e/ou, nos momentos das entrevistas, sempre vinham à nossa lembrança e corroboram para o entendimento do valor que a História local pode ter na compreensão do contexto histórico vivido em municípios, especialmente com relação ao poder local. História temática, partindo do local e do tempo em que vive o aluno, nos leva a estabelecer uma conexão com a História do Tempo Presente.

Sabemos que o uso da HTP em sala de aula não é usual, mas não podemos ignorar que a História como uma ciência do tempo tem o presente como objeto de estudo, sendo esse o tempo em que se formulam os problemas que vamos investigar, sendo perigoso para o profissional da área de História, em especial, o professor, focar seus esforços só no estudo do passado sem nenhuma conexão com o tempo de vida de seus alunos, deixando que o presente seja interpretado exclusivamente por especialistas de outras áreas. Devemos lembrar que o historiador é um cientista do tempo presente, devendo olhar para o passado como o caminho

para interpretar e entender melhor o tempo em que vivemos, o que em sala de aula, significa entender e interpretar o tempo de vida do aluno.

Sobre o uso da HTP em sala, adverte Oliveira (2011, p.39) que:

Sob a abordagem da Educação Histórica, os conteúdos devem ser definidos levando-se em conta a realidade prática, concreta, na qual vive o aluno. Devem levar o estudante a desenvolver e aplicar conceitos que o permitam entender a história como processo constituinte da realidade em que ele vive e, dessa forma, lograr a necessária autonomia para pensar historicamente.

Indagada por nós sobre a relação entre a HTP e a História temática e local, a professora Joana Neves responde:

Local é referência, mirante, ponto de vista que permite que os estudos históricos não se afastem das, e/ou não ignorem as situações, as inserções sociais e culturais dos alunos; o tema é o resultado da problematização da realidade vivida no momento em que se estabelece um roteiro para os estudos de história, roteiro para o qual o tema será o fio condutor para a busca de explicações que só podem ser localizadas no tempo vivido. A história do tempo presente, desde que não descambe para um presentismo intemporal, pode bem ser a síntese resultante dos temas estudados ao longo de uma etapa escolar. (NEVES, Janeiro de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Quantas vezes nós professores nos deparamos em sala de aula com esses questionamentos e não paramos para refletir até que ponto a História programática, por mais que o professor se esforce para estabelecer conexões com a vida dos alunos, reforça o que tanto combatemos: o ensino factual, resultante do encadeamento de acontecimentos seguindo uma ordem cronológica pré-estabelecida em gabinetes pelos chamados especialistas, que muitas vezes nunca tiveram contato com a sala de aula da Educação Básica. Quantas vezes procuramos convencer os nossos alunos de que História não se decora, que é preciso compreender o que se está estudando, que é preciso entender o passado a luz dos acontecimentos recentes. Mas não é fácil realizar essa tarefa com programas extensos, que foram elaborados distantes da realidade de quem ensina e de quem aprende, distante da vida que pulsa na sala de aula.

Nas palavras da professora Joana Neves:

O conhecimento histórico escolar, tematicamente concebido, tem como ponto de partida justamente a identidade coletiva e a autoimagem do cidadão, representadas, no caso, pela própria identidade do aluno como ser único e individual, porém, socialmente inserido no contexto histórico e social que lhe garante a existência. Esse tipo de ensino, uma vez concluída

cada etapa (estudo de cada tema específico), fornece, em retorno, novos aportes para a construção da identidade coletiva e da autoimagem do cidadão, de novo representadas pela personalidade do aluno, de modo a corrigi-las (criticando-se, por exemplo, preconceitos e estereótipos que, em geral, elas contêm), reformulá-las, aprimorando seus suportes teóricos e práticos e, se for o caso, reforça-las, tornando-as referência para atuações sociais consistentes e comprometidas com o que se pode denominar, a despeito do sentido vago da expressão, de **bem comum** (NEVES, Janeiro de 2016. Entrevista, realizada pela autora em João Pessoa, PB).

De forma bem prática, o que o ensino temático pode oferecer à vida dos educandos é que eles deixem de perceber o ensino como estranho a sua vida, como é tão comum o professor ouvir dos seus alunos: por que é preciso estudar conteúdos tão distantes no tempo e no espaço, que em nada irá acrescentar para entender o momento e ao local em que eles vivem. Em respostas a esses argumentos de muitos alunos e que aliamos a proposta da professora Joana Neves de ensino temático e local à discussão também em sala da HTP, como coloca Pereira (2007, p.156-157) devendo essa História fazer com que:

O presente não se revela como uma irrupção inusitada de acontecimentos que rasgam o cotidiano e que levam o professor a abrir o espaço do debate, no sentido de fazer leituras da realidade imediata e a promover a cidadania, mas aparece como parte de uma metodologia de ensino. O objetivo é inverso: conhecer o passado através da utilização calculada dos eventos do presente e da realidade imediata dos alunos. Trata-se de querer prender a atenção do aluno e tornar o conhecimento significativo. Ou seja, usa-se o presente para dar sentido ao estudo de um passado muito distante e diverso da vivência dos estudantes. Assim, o discurso corrente na prática dos professores de história e nos livros didáticos, insiste na necessidade de dar sentido ao conhecimento que se transmite aos estudantes, de modo que estes possam fazer relações entre sua realidade vivida e a realidade histórica. Nesse sentido, a aula de história parte de questões da realidade cotidiana dos alunos e/ou propõe a discussão de questões da atualidade noticiadas na imprensa.

Questionamos a professora Joana Neves sobre a possibilidade da adoção hoje no Ensino Médio do ensino temático, sem deixar de enfatizar que muitos alunos ao seu término vão se submeter ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressar em uma Universidade, e que esse exame tem um programa estabelecido, ao que a professora responde:

Exatamente por conta da intromissão **indevida**, dessas formas de seleção para a universidade, sobre a Educação Básica, particularmente, sobre o Ensino Médio é que eu sempre fui contra o vestibular e, posteriormente, o uso do ENEM como forma de acesso aos cursos superiores. Em minha opinião a Universidade **não tem o direito** de selecionar seus ingressantes por meio de qualquer forma de aferição de desempenho. Isso porque, a Universidade é a responsável pela qualidade da escola que atua na educação

básica e, portanto, não tem o direito de discriminar alunos que em geral são “vítimas” da precariedade das escolas em que estudaram. As condições atuais, pelo menos nas escolas públicas, não me parecem compatíveis com qualquer proposta séria de educação. Mas se essa situação vier a ser corrigida, uma proposta temática, contando com a participação dos alunos, seria perfeitamente possível. (NEVES, Janeiro de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

História Temática, tendo como ponto de partida e referência o local de inserção do aluno, foi, na trajetória profissional dessa professora, uma das suas principais propostas para o ensino de História, libertando-o da rigidez imposta pelos programas, que terminava dando lugar a um ensino factual e cronológico, entediante para o aluno, por não dizer nada sobre o seu modo de vida.

Não podemos esquecer que esse ensino surgido a partir de sua experiência no Vocacional, resultou em uma proposta pedagógica que podia em suas próprias palavras se identificar à pesquisa (NEVES, 2013 a), integrando o conhecimento das mais variadas áreas do currículo, resultando em um trabalho interdisciplinar, o que levou a concepção de ensino que embasou sua trajetória, ou seja, o ensino como produção de conhecimento.

3.2.3 Formação do Professor de História

Uma trajetória pautada no ensino não poderia deixar de contemplar as discussões relacionadas à formação dos professores. No caso da docente Joana Neves, suas reflexões resultaram não só de sua atuação no ensino superior, lecionando em um curso de licenciatura destinado à formação de professores, como também de sua vivência na Educação Básica, em uma escola inserida em um contexto de renovação educacional, sendo essa experiência nas palavras da mesma, como já mencionamos anteriormente, responsável pela sua formação pedagógica.

É importante destacar que as questões relacionadas à formação na trajetória profissional dessa professora não ficaram apenas no terreno das reflexões, uma vez que apresentou, com o apoio de outros docentes do Departamento de História da UFPB, uma proposta de reformulação curricular pioneira e original, um pouco anterior ao debate da década de 1980 que levou à formulação de várias outras propostas por todo o país.

Tratar da formação de professores é uma questão complexa que abrange várias nuances, consistindo, nas palavras dessa professora (2003b), temas que se inter-relacionam e

são intercambiáveis, não sendo possível falar sobre esse assunto estabelecendo uma hierarquia pela importância de cada aspecto.

Ao falar sobre essas questões em palestras e publicações em geral, essa professora sempre destacou a necessidade de superação na formação docente de dicotomias como: Bacharelado ou Licenciatura; formar o pesquisador ou o professor; formar o professor ou o educador; prevalência da pesquisa ou do ensino; formação específica ou formação pedagógica; teoria ou conteúdo; conteúdo ou método de ensino; teoria ou prática, sendo essas discussões importantes, já que essa professora sempre esteve comprometida com uma formação completa, que capacitasse o futuro docente em todas as dimensões do trabalho pedagógico, preparando assim o professor-pesquisador, ou seja, um profissional de História completo.

Adverte a professora Joana Neves que as questões acima mencionadas estão diretamente relacionadas ao que se entende por ensino. Superada a concepção tradicional, que por muito tempo encarou esse como um espaço apenas de transmissão do conhecimento, é elevado, o ensino, ao status de produtor do conhecimento, passando a existir uma relação indissociável com a pesquisa, prevalecendo o pressuposto que para ensinar História é preciso produzir esse conhecimento.

Ao se reportar ao debate sobre a formação do professor de História na década de 1980, essa professora (2003a) identificou que a problemática, relacionada à reestruturação curricular dos cursos superiores de graduação, teria sido marcada pela descontinuidade, assinalada, sobretudo, pelo descompasso entre as preposições teóricas e as alterações práticas. Há, seguramente, um amplo repertório de soluções curriculares às quais falta, apenas, o teste da execução.

Nesse período, o que predominava em relação à formação dos professores de História no Brasil era um modelo que combinava Licenciaturas Curtas e Plenas de um lado e Bacharelado de outro, sendo esse modelo responsável pela oposição de aspectos complementares como: conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática, concretizando-se essas dicotomias no campo profissional, levando os alunos dos programas de Bacharelado a orientar suas carreiras para a pesquisa, ingressando logo após a graduação em programas de pós-graduação, enquanto que os egressos dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e/ou Licenciatura Plena em História e Geografia ocupavam as escolas, acentuando o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Nessas discussões, uma das questões em destaque foi a fragmentação nos processos formativos acadêmicos, resultando na separação dos lugares de formação dos saberes específicos e pedagógicos, constitutivos da formação do professor, que seriam mobilizados, produzidos e transmitidos em territórios diferentes por formadores especializados.

Na década de 1980, esse debate tinha como objetivo estabelecer novos parâmetros para a formação, substituindo o modelo até então livresco, distanciado da realidade das escolas, dominado pela dicotomia bacharelado/licenciatura, em um modelo que articulasse uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, ou seja, um profissional de História produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção.

No âmbito dessa discussão, surgiu e intensificou-se o Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (1980-1988), organizado por iniciativa de pedagogos, reunidos em Belo Horizonte, tendo como questão central a criação de uma base comum nacional, que deveria nortear a formação dos professores em geral. Em reação a esse movimento, a ANPUH e outras associações, intensificaram o debate, surgindo em várias partes do país propostas de reformulação curricular contrárias à criação de uma base comum.

Essas preocupações sempre fizeram parte das reflexões acadêmicas da professora Joana Neves, procurando essa docente em sua prática em sala de aula, na participação em eventos e nas suas publicações fomentar as discussões que levasse à superação das dicotomias que comprometiam a formação de um professor-pesquisador, produtor de conhecimento.

Em 1979, a pedido de alunos, essa professora elaborou o texto “COMO SE ESTUDA HISTÓRIA”, tendo sido publicado em 1980, ajudando as discussões em curso sobre a reformulação, ao colocar que o texto era:

[...] feito de encomenda e que se destina ao debate. O que se pretende com ele é **provocar** (essa é exatamente a palavra: provocar) ampla discussão sobre todos os aspectos que envolvem o **estudo de História**. É um texto sem citações bibliográficas, sem indicação de fontes ou de autoridades que fundamentem as afirmações feitas. As ideias nele colocadas foram elaboradas ao longo de 16 anos de experiência profissional – todos eles ocupados, de uma forma ou de outra, com o estudo de História – através dos quais eu tenho tido a impressão de estar aprendendo algumas coisas sobre História e Educação. E esse aprendizado tem se verificado exatamente pela via do debate, da discussão, do contato com alunos e colegas de profissão e, por isso, apresentar seus resultados à crítica é uma forma de testá-lo e de continua-lo. Ao submeter esse texto à crítica dos alunos e professores de História da UFPB, eu me coloco numa postura ambígua, ao mesmo tempo humilde, porque disposta a colocar tudo em questão, ouvir todas as críticas e

sugestões e mudar tudo o que não se sustenta após as discussões. Pretenciosa, por acreditar na validade das colocações feitas, uma vez que tudo que afirmei está baseado em trabalhos educacionais que eu mesma fiz ou que vi outros colegas fazerem. Desta forma, as únicas contestações que não poderei aceitar são: **o estudo de História aqui proposto é impossível** ou **esse tipo de estudo não dá resultado** – porque, como disse, eu já fiz, já vi fazer e presenciei resultados positivos. Por fim, quero encerrar essas considerações iniciais com um compromisso: o de juntamente com os alunos e os professores de História, a partir das conclusões a que chegarmos no debate, procurar formas concretas de atuação que promovam o aprimoramento do Curso de História da UFPB e do estudo de História em geral (1980, p. 66, grifo da autora).

No caso do curso de História da UFPB – *campus I*⁵¹, esse texto fomentou as discussões sobre a licenciatura e a necessidade de mudanças, sendo esse debate intensificado, nesse mesmo ano, com a realização da Jornada Discente, sendo uma de suas atividades a avaliação do curso a partir da aplicação de questionários, objetivando conhecer as condições de ensino. Os alunos detectaram vários problemas⁵² reafirmando a existência das dicotomias citadas anteriormente pela professora Joana Neves, apontando sugestões para a melhoria da graduação, resultando todas essas discussões ocorridas entre alunos e parte do corpo docente na formulação de uma proposta de reformulação, sendo os autores do texto as professoras Joana Neves, Rosa Maria Godoy Silveira e o professor Sílvio Frank Alem, servindo como referência para o debate nacional.

No geral, os alunos apontaram com problemas do curso:

A começar pelo que diz respeito ao próprio campo do conhecimento histórico. Nesse aspecto, predomina uma concepção, na medida cristalizada do conhecimento, o que gera repercussões graves, na medida em que esse conhecimento é reproduzido nas salas de aula do 1º e 2º graus, transformando o ensino, nesses níveis, em mera repetição de um saber ultrapassado. Questões outras, relacionadas à própria organização curricular, como má distribuição da carga horária entre as disciplinas desse currículo, ementas ultrapassadas, falta de articulação entre as disciplinas de conteúdo/teóricas/pedagógicas, ausência quase total de atividades de pesquisa, descompromisso com as discussões ligadas a história regional e local, entre outras, comprovavam a necessidade urgente de se construir um novo currículo adequado aos novos desafios que estão se apresentavam à educação brasileira. (CAVALCANTI, 1998, p. 84).

⁵¹ Essa proposta foi formulada antes da divisão da UFPB, daí aparecer o Curso de História, Campus I.

⁵² Essas questões estão detalhadas na nossa Dissertação de Mestrado, intitulada “Reestruturação Curricular: O Caso da Licenciatura em História da UFPB - Campus I, tendo como co-orientadora a professora Joana Neves.

Em 1984, essa proposta⁵³ foi apresentada no II Encontro de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, sendo esse encontro um dos desdobramentos do Encontro Nacional de Educadores, realizado em Belo Horizonte/MG em outubro de 1983.

Essa proposta formulada pelos professores acima citados teve o apoio de outros docentes: Laura Helena Baracuy, Irene Rodrigues, Maria do Céu Medeiros, professoras do chamado “nosso grupo”, sendo estruturada essa proposta a partir da organização temática do currículo, sendo aprovada em um Encontro Nacional dos Estudantes de História (ENEH).

Vale destacar, no texto, que um dos primeiros aspectos a ser redefinido foi o do perfil do profissional que se desejava formar, sendo necessário instrumentalizá-lo para:

Uma realidade educacional que exige muito mais do que a capacidade de **transmitir** conhecimentos. A realidade escolar atual exige que o professor seja capaz de **criar** novas formas educacionais. Que levem mais do que nunca, à formação de uma **consciência crítica**, a partir da qual a juventude possa responder aos desafios sociais do seu tempo (CAVALCANTI, 1998, p.86, grifo da autora).

É proposto um novo perfil para o professor, que passa de reprodutor do conhecimento para também produtor, a partir de uma intervenção atuante na realidade na qual está inserido. Tendo em conta tal objetivo, a proposta formulada tinha como pressuposto básico, segundo o seu próprio texto “a preocupação com o homem, enquanto agente do processo histórico e que, como tal, deve assumir conscientemente seu papel de transformador da sociedade” (Idem).

O que os professores-autores da proposta buscavam era uma nova concepção do conhecimento histórico, na qual não se distingue o fazer histórico do estudar História, “existindo na verdade uma indissociabilidade entre a ciência histórica e o processo histórico. Dessa forma buscava-se superar a falta de interação entre o que se ensina e a realidade em que se vive”. (CAVALCANTI, 1989, p. 87).

Definida a concepção a ser adotada, foram delimitados os objetivos a serem alcançados, o que faz com que o conhecimento histórico passe a ser visto como um instrumento que poderia levar ao processo de libertação do homem, valorizando-se, assim, a consciência e a criatividade como potencialidades a serem desenvolvidas, a partir da produção desse conhecimento.

⁵³ No II Encontro Estadual de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1984) fez parte da equipe de professores e alunos que redigiram o texto apresentado pelo Curso de História da UFPB: Rosa Maria Godoy Silveira, Joana Neves, Sílvia Frank Allen, Maria do Céu Medeiros, Zélia Cavalcanti Melo, Antônia Batista do Carmo e Gustavo Tavares da Silva.

Com esses objetivos propostos, procurava-se superar as lacunas da estrutura curricular vigente, formando-se uma profissional capaz de:

- 1 - Perceber-se como ser social, agente do processo histórico, responsável pela transformação da sociedade;
- 2 - Reconhecer no processo histórico um processo de libertação geral do homem;
- 3 - Atuar como profissional, eficiente e consciente;
- 4 - Realizar integração ensino/pesquisa, qualquer que seja o grau de ensino;
- 5 - Posicionar-se como membro de uma categoria profissional e contribuir para a formação da consciência de classe. (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

A proposta temática do novo currículo em sua estrutura didático-pedagógica sugeria os seguintes eixos orientadores: o processo histórico, a teoria da ciência histórica e a formação profissional englobando a pesquisa e a docência. A organização do novo currículo em blocos temáticos, proposta essa que sempre fez parte das discussões em torno do ensino de História defendida pela professora Joana Neves, como já mencionamos, seria uma saída para um currículo organizado a partir de uma visão linear e cronológica da História.

A partir das discussões entre parte dos docentes do curso e alunos envolvidos em todo o debate, ficou pronta uma versão preliminar, tendo sido encaminhada pelos professores-autores para a apreciação dos demais. A recusa da maioria dos professores em aceitar a proposta deixava claro as divergências ideológicas e políticas que dominavam o Departamento de História naquele momento. Os docentes contrários à proposta argumentavam não haver necessidade de alterações na estrutura do currículo vigente, e os que aceitavam, salientavam ser necessário fazer as devidas correções, retirando o viés marxista que se concretizava, segundo eles, na divisão temática do currículo, tendo sido essa última estruturada a partir do conceito de Modo de Produção.

Um aspecto importante dessa proposta, sendo o seu objetivo maior suscitar no Departamento uma discussão de caráter teórico-metodológico, com o propósito de redefinir a concepção do curso e o perfil do profissional que se desejava formar. Ao contrário do que os autores da proposta almejavam, entre eles as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, o tão esperado debate não prosperou, acirrando ainda mais as discussões e disputas político-ideológicas já existentes, aumentando a divisão entre os membros do Departamento e impossibilitando o amadurecimento, aprovação e efetivação da reforma curricular, a partir do texto apresentado.

Sobre a reação de grande parte dos membros dos docentes a professora Joana Neves, lembra de que:

Em algum momento anterior, o DH havia apresentado uma proposta de reforma curricular que o Conselho de Centro devolveu com um parecer (já não me lembro mais de qual Conselheiro), segundo o qual o documento entregue não correspondia a uma mudança do currículo do curso, mas constituía-se apenas em alterações de carga horária. Havia, portanto, a necessidade de o DH reapresentar uma proposta, o que ninguém estava disposto a fazer. Silvio, Rosa e eu – movidos por uma certa vontade de provocação político-acadêmica (nós quase não gostávamos disso!) – resolvemos elaborar a proposta temática que você conhece. Sabíamos que uma proposta, elaborada nos moldes daquela, não teria a menor chance de ser aceita pelo DH que, de resto, não estava mesmo preocupado com reformular o curso. Assim sendo, decidimos radicalizar, em dois sentidos: na organização temática dos períodos letivos e na adoção de um suporte teórico metodológico tão marxista quanto possível. Por conta disso, além das concepções historiográficas resultantes do materialismo histórico, a proposta deveria expressar nossa convicção de que o conhecimento histórico se constitui como instrumento para a construção de uma sociedade capaz de superar, em suas estruturas, a exploração capitalista, comprometendo-se com os pressupostos de justiça social... igualdade... liberdade, etc. etc, nos termos socialistas/comunistas tais como eram vigentes no pensamento de esquerda da época. Um dos principais e mais criticáveis resultados dessa disposição foi a utilização dos conceitos de modos de produção para a formulação dos TEMAS curriculares. Não demorou muito, aliás, para que nós mesmos revíssemos todas essas “ousadias”. A consequência foi a esperada: ninguém no DH aprovou a proposta e me parece que ela nem chegou a ser encaminhada ao Conselho de Centro. Em compensação, também por provocação e por iniciativa do Ângelo Emílio⁵⁴, a “nossa” proposta foi apresentada para discussão em um ENEH, realizado em Cuiabá (não me lembro a data) no qual ela foi APROVADA NACIONALMENTE, sendo identificada como uma das “bandeiras” do movimento estudantil, para a área de História. Que eu saiba, porém, ela nunca chegou a ser implantada em nenhum curso (NEVES, Janeiro de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Parte dos professores do Departamento que rejeitaram a proposta não concordavam com a nova concepção de História que passaria a nortear o curso. A concepção a ser adotada, entendia o homem como objeto e agente do processo histórico, defendendo que:

- 1 - O homem, objeto e meta da História, é percebido como ser social;
- 2 - A História estuda o homem real, concretamente localizado no tempo e no espaço;
- 3 - O confronto dinâmico e dialético dos grupos sociais (a luta de classes) engendra o processo histórico. (CAVALCANTI, 1998, p. 87).

Por fim, a proposta não foi aceita, tendo o curso passado por um processo de reformulação só em 1995. Ao se referir as outras propostas apresentadas ao longo do debate de reformulação e a proposta do curso de História da UFPB, aprovada em 1995, a professora

Joana Neves esclareceu que uma das principais dicotomias, ensino x pesquisa, não foi solucionada, tendo como desdobramento a distinção entre o historiador, o pesquisador e o professor, sendo comum se ouvir dos próprios docentes de variados cursos superiores, inclusive no Departamento de História da UFPB, “argumentos segundo os quais os cursos de licenciatura deveriam se ocupar com a formação do ‘apenas’ ou ‘mero’ professor e, portanto, não seria espaço para a pesquisa, que deveria ser específica da pós-graduação”. (NEVES, 2003 b, p. 78).

A professora Joana Neves também chamou atenção na época desse debate, para uma outra dicotomia dos cursos de formação, que, por sua vez, resulta na separação entre disciplinas, levando:

Os professores das disciplinas específicas de história, alocados nos Departamentos de História dos Centros, Faculdades ou Institutos de Filosofia, Ciências Humanas, Letras e Artes, de um lado e os professores das disciplinas pedagógicas, entre eles os professores de Prática de Ensino, alocados nos Centros, Faculdades ou Institutos de Educação, de outro lado, se isolam nos seus respectivos espaços, fazendo afirmações radicais que terminam por impedir o debate e dificultar a compreensão dos problemas (2003b, p.46).

Como resultado dessas posições, verifica-se na formação do professor a falta de diálogo entre os profissionais envolvidos. No caso dos professores de História, responsáveis pelas disciplinas específicas, devemos também destacar que, nesse período em estudo, não estavam muito preocupados em debater e produzir reflexões sobre como o conhecimento histórico deve ser aprendido e ensinado, questão essa que levou a professora Joana Neves (1999, p. 6) a defender:

O profissional 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 importante sem, contudo, preenche-lo completamente.

Na relação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, essa professora identificou, nesse período, uma grande resistência dos professores de História em aceitar a discussão pedagógica, como também por parte dos pedagogos, incluindo os professores de Prática de Ensino, uma tendência perigosa, quando muitas vezes esses profissionais “ênfatizam, se não os métodos de ensino, os chamados objetivos formativos,

ligados mais às atitudes do que aos conhecimentos, com um sério perigo de esvaziamento dos conteúdos” (NEVES, 2003a, p.47).

O resultado de tudo isso na formação do docente, como adverte essa professora, é a ausência de diálogo principalmente:

No interior dos Departamentos de História verifica-se a ausência de diálogo entre teoria, metodologia e historiografia, de um lado, e as disciplinas específicas de conteúdo, de outro (sem falar na inexistência de diálogo entre as diversas áreas ou disciplinas em cada um dos campos); no âmbito da IES, observa-se a falta de qualquer contato e comunicação entre os respectivos Centros ou Departamentos de Educação e os de História. Dito de outro modo: falta de diálogo entre as áreas de formação pedagógica e as de formação específica. E, finalmente, a situação mais grave, representada pela falta de diálogo entre as IES e as Escolas de Ensino Fundamental e Médio (Idem).

De forma bem prática, o resultado dessa falta de entrosamento de disciplinas e áreas pode ser vislumbrado na situação de muitos concluintes, principalmente quando estão cursando os Estágios Supervisionados, confessando não saber o que fazer em sala de aula da Educação Básica. Nesses casos, é necessário dotar os alunos de conhecimentos que vão além de uma simples listagem de conteúdo, sendo preciso alertar para outras questões que envolvem a atuação de um professor em sala, como o de perceber a partir da faixa etária dos alunos o que é possível aprender. E como ele o fará (OLIVEIRA, 2003).

Como bem adverte a professora Joana Neves, essas questões serão solucionadas a partir do estabelecimento de um diálogo entre a área específica e a área pedagógica na formação do profissional de História, apontando essa docente como uma das saídas para esse problema que fragiliza a formação do futuro professor, a expansão dos cursos de pós-graduação em Educação e a formação de grupos de pesquisa sobre o Ensino de História como “espaços comuns e integrados de discussão, pesquisa e reflexões sobre as questões ligadas à formação dos profissionais do ensino” (NEVES, 2003a, p. 48).

A respeito da discussão dessas questões nos cursos de pós-graduação em História, essa professora adverte que esses cursos:

Têm sido, até agora, com poucas exceções individuais, refratários a qualquer proposta de tratamento de questões educacionais – mesmo a história da educação não tem espaço nesses programas – e muito menos pedagógicas ou didáticas. Além disso, a perspectiva dos estudantes de ingressar, tão imediatamente quanto possível, na pós-graduação tem levado o próprio curso de graduação a se afastar das questões mais atinentes ou próprias do ensino. Há uma ênfase nos programas chamados de Iniciação Científica que, selecionando um pequeno número de estudantes bolsistas para participar de

projetos de pesquisas desenvolvidas pelos docentes, tema promovido o aprofundamento da separação entre ensino e pesquisa no interior do curso que deveria, justamente, demonstrar que ambos são fundamentais e indissociáveis na formação dos professores (Idem).

Defendendo sempre a relação ensino-pesquisa como base dos cursos de formação, a professora Joana Neves enfatiza que não pode ser essa relação adotada como um tema teórico e formal para discussões, mas que deve orientar as ações didáticas por todas as disciplinas do currículo do curso superior de História, “capacitando o estudante para a produção do conhecimento nos diversos campos ou áreas da História tendo como efeito a sua qualificação para o exercício dessa relação quando, como professor, ele atuar em outros níveis de ensino”. (NEVES, 2003b ,82).

Como solução para essa lacuna na formação essa professora defende que:

Essa preposição traz para o interior dos cursos de graduação – mais exatamente para o núcleo curricular do curso, composto pelas disciplinas específicas – as questões pedagógicas, normalmente colocadas como apêndices exteriores e, quase sempre, estranhos ao curso. Nessa perspectiva o que se coloca é a necessidade de se romper o silêncio tradicional e estabelecer o indispensável diálogo com a área educacional. Entretanto, é preciso ter clareza quanto aos ‘sons’ produzidos para que não haja ainda mais ‘ruídos’ na comunicação. Sendo a qualificação para a produção do conhecimento histórico a meta a ser alcançada pelo curso, a pesquisa histórica deverá, por isso, condicionar a **pedagogia** do curso. Assim sendo, nesses termos, a superação da dicotomia licenciatura – bacharelado ou formação pedagógica x formação específica deverá se dar por meio de uma correção dos termos. Não se trata, na verdade, de inserir em uma formação de historiador uma formação pedagógica que o habilite para promover a produção de conhecimento histórico nos níveis fundamental e médio de ensino (ou, realizar o, assim chamado, conhecimento histórico escolar). Trata-se de reconhecer a importância do **componente pedagógico** na própria formação do historiador. Evidentemente não se esgota nesse componente pedagógico, inerente ao curso de graduação, todas as necessidades de entendimento sobre educação que devem fazer parte da bagagem do professor. Da mesma forma que não se esgota na graduação, tudo que ele deve dominar sobre o conhecimento histórico e sua produção, nem para o exercício de alguma função própria da profissão de historiador nem, muito menos, para o exercício do magistério (Idem, grifo da autora).

A professora Joana Neves destaca a pesquisa enquanto o fio condutor da graduação em História, sendo necessário preparar o futuro professor para o trabalho interdisciplinar, proporcionar condições para a promoção do intercâmbio com outras áreas do conhecimento, possibilitar a esse profissional o trabalho com as mais variadas fontes e espaços onde esse conhecimento exista, a exemplo de arquivos, museus e outros lugares de memória, tornando-se um produtor de conhecimento, tarefa central da nossa profissão.

Outro aspecto importante ligado à formação que essa professora não poderia deixar de ter considerado é a relação entre ela e as condições concretas do exercício profissional, destacando a formação continuada, “ou seja: aquela formação que se realiza no cotidiano da profissão, no próprio local de trabalho e a partir das condições, exigências e relações que se estabelecem no trabalho educativo escolar” (Idem).

Falando da formação continuada, ela chama a atenção para a discrepância de condições de sua realização nas escolas públicas e nas escolas da rede privada, destacando que apesar de parte dos professores dessa última disporem de melhores condições de trabalho, principalmente no que diz respeito aos salários, o estímulo ou as exigências para a qualificação está muito mais presente nas escolas públicas, já que sendo o poder público o principal organizador de programas de capacitação, seria contraditório que esse professor não pudesse participar.

Podemos, a partir da nossa experiência de mais de 20 anos em grandes escolas privadas de João Pessoa, confirmar essa situação exposta por essa professora. Durante a realização do Mestrado e do Doutorado, tivemos uma carga horária grande, uma média de 40 aulas semanais sem nenhum incentivo das escolas para a realização dos dois cursos, tendo muita dificuldade em conseguir dispensa para a participação em congressos, sendo sempre necessário trocar aulas com outros professores, tarefa essa difícil, já que os colegas nunca tinham disponibilidade por também terem uma carga horária significativa, trabalhando em várias escolas, além de ser praticamente impossível conseguir o afastamento com remuneração.

Falando das condições para a efetivação da formação continuada, essa professora esclarece:

A precariedade das condições de trabalho representa, porém, apenas um aspecto das dificuldades vividas pelos professores que procuram aprimorar-se em sua profissão. É claro que é preciso mobilizar recursos e condições concretas para a aquisição de materiais de estudo; é imprescindível, também, que os professores possam dispor de tempo para a participação de cursos, encontros, seminários e toda sorte de eventos em que enriqueçam seus conhecimentos; é preciso, ainda, que as jornadas de trabalho incluam todas as atividades extra-classe de modo a possibilitar ao professor dominar, cada vez mais, os procedimentos necessários para a realização do ato de ensinar. É fundamental, em suma, que o magistério seja exercido **profissionalmente** para que haja crescimento profissional (2003 a, p.49, grifo da autora).

Tendo vivido a formação continuada durante sua experiência no Vocacional, a professora Joana Neves defende que a mesma:

Supõe uma prática pedagógica que, de fato, configure a relação aluno-professor como uma inteiração cognitiva no qual os dois elementos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, vale dizer, do processo de construção do conhecimento. Para tanto, além de uma sólida base, assegurada pela formação inicial, o processo de ensino deve permitir o acesso do professor a todos os procedimentos metodológicos atinentes à construção do conhecimento histórico: o trabalho com as fontes, a utilização dos registros produzidos pelas várias formas de linguagem, de comunicação e de representação, a possibilidade de produzir material didático e os diversos recursos utilizados na prática de sala de aula. Principalmente, para estar em permanente e continuada formação o professor deveria ter condições e até obrigação de trabalhar em equipe: com colegas de área para discussão e aprofundamento de conteúdos e metodologias específicos e com colegas de outras áreas para a realização da integração interdisciplinar, que resultaria em aprimoramento cultural de uns e de outros (Idem).

Aprofundando a discussão sobre a formação continuada, essa professora chama atenção para a questão da relação entre o conhecimento científico, identificando esse como o eixo da formação e os procedimentos pedagógicos, eixo por sua vez da atividade educativa. Essa relação, como adverte a professora, não é muito explorada, fruto de uma formação inicial em que existe pouco entrosamento entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o que faz com que muitos professores não tenham condições, já que não receberam, na graduação, orientação para refletir entre o saber elaborado pela ciência, por especialistas, saber esse que o professor em sua área de conhecimento deve dominar, e o saber escolar, que deve se desenvolver como suporte para a realização do saber educativo na prática, ou seja, um saber, que o professor bem capacitado saiba construir em sua vivência cotidiana com os alunos.

Em suas reflexões sobre a formação e, de uma maneira geral, sobre as principais questões do ensino de História, a professora Joana Neves nunca perdeu o bom humor, sendo as provocações uma marca de sua trajetória, tendo como objetivo intensificar as discussões mais prementes sobre o ensino em geral. Sendo assim, essa professora sai com mais uma das suas, ao propor:

Mas, cultivando o hábito incorrigível, de pensar em soluções e não sucumbir diante dos problemas, é possível arriscar-se com uma proposta: rever tudo. Para tal, a sugestão seria adotar o procedimento do revisor editorial, personagem criado por Saramago, na História do Cerco de Lisboa. Introduzir, na história de um episódio conhecido um descabido NÃO. Criar, com isso uma tremenda, confusão, e desafiando pela provocação do “chefe”, ousar reinventar a história. Experimentando a sugestão: onde se lê o professor de história no Brasil, *é mal formado*, leia-se o *professor de história, no Brasil NÃO é mal formado*. Não podemos modificar o texto, seria preciso modificar os cursos, transformar a realidade educacional e criar uma outra história, agora sim de fato NOVA. Tempo não falta, o que se tem

para fazer durante os próximos quinhentos anos e que seja melhor do que construir um mundo onde seja bom viver? Não seria esse, afinal, um excitante objetivo para o ensino de história? (Idem, grifo da autora).

Em 2003, em mais um texto sobre formação, intitulado “Formação do professor de História”, a professora Joana Neves identifica como uma das primeiras dificuldades para se falar sobre o tema a diversidade da legislação em vigor, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, documento que nortearia a estruturação curricular dos cursos superiores de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena do mesmo ano, além de também ter que se seguir a resolução do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece a carga horária de Prática de Ensino e dos Estágios nas escolas.

Toda essa legislação e mais a elaboração, aprovação e adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em História, resultaram em muitos debates, envolvendo vários Departamentos e Coordenações de cursos, destacando a professora Joana Neves, como resultado dessas discussões, a divergência, mais precisamente a oposição entre as propostas formuladas e defendidas pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e as resoluções do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

A oposição entre as propostas do MEC e da ANPUH levaram essa professora a escrever mais um texto: “Formação do/a professor/a de História: A briga das diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC”. Nesse texto, vale destacar alguns comentários feitos pela professora em relação ao documento do MEC/CNE das diretrizes:

- ✓ Há, ao longo de todo o texto, um grande número de importantes problemas educacionais elencados e analisados. Eles seriam matérias muito interessantes para o debate conjunto entre especialistas das diferentes áreas e os pedagogos, que deveria ter antecedido a elaboração das DCN e que não houve. Colocados como estão, no documento final, eles soam como verdades prontas e acabadas, resultados da sapiência de alguns educadores(?) iluminados que ocupam, soberanamente, os cargos de conselheiros do CNE;
- ✓ Também ao longo de todo o texto, presentes mesmo no texto da Resolução que instituiu as DCN, existem formulações que correspondem às **condições de trabalho** que deveriam caracterizar o exercício do magistério que não têm absolutamente nada haver com a formação inicial. Dito de outra forma: se algumas condições de trabalho

não fizerem parte do cotidiano do professor, não tem curso de licenciatura que dê jeito; nem capacitação ou formação permanente. É o caso, para ficar em um único inquestionável exemplo, do **salário condigno**, condizente com as exigências do trabalho escolar, sem o qual não há educação, digna desse nome, possível;

- ✓ Nas alentadas 67 páginas do texto que estabelece as DCN para a licenciatura o que fica bem evidente, ressaltando-se desde a primeira leitura, é uma grande vitória (tipo goleada) do pedagogismo autoritário que, instituído na época da ditadura, persiste em vigorar absoluto na democracia “efehenriquiana” que, como afirmou certa vez a professora Iara Prado, tem sua política educacional legitimada por 35 milhões de eleitores que votaram (e revotaram) no Presidente. Quem, qual professor, ou qual historiador poderia discutir com tanta gente? (2001, p. 5, grifos da autora).

Mais uma vez, essa professora alerta que ao longo desse debate, seja nas universidades, na ANPUH ou no MEC, nota-se a ausência de encontro e de diálogo entre os profissionais das disciplinas específicas e dos professores das disciplinas pedagógicas, o que dificulta as discussões sobre a formação em geral.

Essa professora classifica todo esse contexto como o (des)vigor da legislação, por não ser aplicada e ser frágil, não resolvendo velhos problemas, característica essa dos últimos governos pós-ditadura, responsáveis pela implantação de uma política educacional estruturada em “programas isolados, localizados, muitas vezes conflitantes, muito mais voltados para interesses externos (de onde, em geral, vêm os recursos financeiros) do que para as reais e efetivas necessidades educacionais brasileiras” (Idem).

Outro aspecto que não poderia deixar de ter sido contemplado pela professora Joana Neves foi as condições de trabalho dos professores de História, chamando atenção para o fato de que as reivindicações da categoria, em geral, são colocadas no âmbito sindical/trabalhista, sendo necessário para essa professora levar esse debate também para o espaço acadêmico. Entre essas questões sempre aparece o salário e a carreira; as demandas curriculares e didático-pedagógicas; as condições materiais para o exercício do magistério e a formação acadêmica.

Nesse debate, as colocações mais frequentes, denunciando as condições de trabalho do magistério, sempre apresentam os professores como vítimas e não como realizadores do processo educativo e do sistema educacional, sendo necessário a revisão urgente do teor das denúncias. Sem dúvida alguma, é necessário continuar a polemizar as condições de trabalho a que é submetida a maioria dos professores e combater o discurso oficial que apresenta a

melhoria da carreira como um obstáculo e não como a solução para uma educação de qualidade, o que leva a professora Joana Neves a considerar:

Desse modo, é muito difícil filtrar, em meio às reclamações, lamentações, justificativas (para a não realização de um ensino de boa qualidade) ou denúncias e cobranças de teor trabalhista dos professores, aquelas condições que poderiam ser identificadas não como barreiras a serem superadas, mas como aspectos formais e materiais do trabalho do professor indicando as ações educativas requeridas e os meios e instrumentos por elas requeridos, a partir das quais as condições de trabalho poderiam (deveriam) ser colocadas como parâmetros para a formação do professor, uma vez que a formação profissional consiste na habilitação para o exercício das ações educativas e para o domínio dos meios e instrumentos, tanto teórico-metodológico como formais e materiais, para desempenhá-las (Idem).

Enfatizando a necessidade de se levar para o espaço acadêmico as discussões sobre a formação do professor, no caso aqui específico, o de História, essa professora adverte que essa discussão não é no sentido de apenas antecipar para o futuro docente a situação que deverá encontrar ao ingressar no universo escolar, sendo também função do curso “torná-lo capaz de identificar e definir em que condições e por quais meios os conhecimentos pertinentes à sua área de estudo poderão prestar às demandas educativas que lhe são feitas pelos diferentes níveis de escolaridade” (Idem).

No que se refere às disciplinas pedagógicas que compõem o currículo dos cursos de graduação de História, a professora Joana Neves vem verificando a insuficiência ou, pelo menos, a inadequação do debate educacional na formação do futuro professor, atribuindo-o a **três ausências** no processo de formação:

- ✓ Ausência das definições sobre o que se entende por condições de trabalho do professor, na caracterização pelos quais o conhecimento histórico se coloca como matéria escolar (atividade, área ou disciplina) de modo a preencher seu papel no processo histórico. Nem sequer se reflete sobre qual é, afinal, o papel educativo do conhecimento histórico;
- ✓ Ausência da relação entre os cursos superiores e as escolas de Ensino Fundamental e Médio, caracterizada por um desconhecimento recíproco que os Estágios Supervisionados não dão conta de corrigir;
- ✓ E, por fim, a ausência de discussões sobre as condições adequadas de trabalho nos próprios cursos superiores, tanto quando se trata do trabalho dos professores como

quando se consideram as condições de estudo dos alunos, os futuros professores (Idem).

Ao colocar essas questões, essa professora destaca que as afirmações expostas são discutíveis, não podendo se generalizar, já que se deve levar em consideração a diversidade das instituições, tanto superiores, como também das escolas de Ensino Fundamental e Médio, nas quais os alunos da graduação já trabalham ou irão trabalhar. Sendo assim, a adequada formação profissional deve ter também como objeto de estudo as condições de trabalho, criando-se um círculo que deva refletir a inter-relação entre formação e atuação profissional, ou nas palavras dela “a relação, na formação de professor, entre a “teoria” e a “prática”; isto é, a relação entre o conhecimento adquirido no curso superior e as ações que devem ser desenvolvidas, para que se efetive o processo educativo, nos diferentes níveis de ensino” (Idem).

Como um dos aspectos importantes para uma formação de qualidade, essa professora defende uma relação mais estreita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, como já mencionamos, no entanto, chama atenção na afirmação acima, que se pode deduzir uma visão equivocada que é a de se achar que a formação de professores, incluindo os de História, deveria ser centralizada/coordenada/orientada pela formação pedagógica.

Negando essa visão equivocada, ela adverte que o próprio avanço da pedagogia, abandonou a concepção de ensino como transmissão do conhecimento, para construção desse, tendo como fio condutor a prática da pesquisa, devendo considerar como eixo condutor da formação o conhecimento específico, guiado pelos fundamentos teóricos e metodológicos responsáveis pela sua construção, o que a leva categoricamente a afirmar:

Explicitamente: o professor de história deverá ser um **pesquisador**, um **historiador** capaz de produzir conhecimento específico na sua área, com o acréscimo de ser capaz, também, de adequar essa produção aos objetivos educacionais da história, em cada nível de ensino (Idem, grifo da autora).

Esse professor, satisfatoriamente preparado para exercer o seu ofício, deverá contar com as adequadas e necessárias condições de trabalho, já que de outra forma não será possível, mesmo tendo a melhor formação, desenvolver um trabalho de qualidade, devendo ter na efetivação do processo educativo três condições asseguradas: tempo, recursos materiais e remuneração.

Falando em tempo, a defesa da professora Joana Neves sempre foi de um trabalho em tempo integral, já que como todos sabemos o professor não “dá apenas aula”. Para que as

aulas possam ser ministradas, o professor precisa prepará-las, o que envolve pesquisa, leitura, elaboração, além de outras funções que esses profissionais precisam desenvolver como a orientação de trabalhos, avaliações, correções e as tarefas burocráticas institucionais (cadernetas, planejamento, reuniões pedagógicas e de área), sem deixar de descuidar de sua formação continuada, o que requer tempo para cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos, entre outras atribuições da atividade docente.

Assim, essa professora identifica como condições necessárias para o desempenho do professor: tempo integral de trabalho, recursos materiais e remuneração justa:

O conjunto dessas três condições fundamentais tem um muito positivo efeito colateral: a formação continuada. O professor de história, tendo tempo para estudar e preparar recursos didáticos; tendo condições de, cotidianamente, avaliar o desempenho de seus alunos e, assim, corrigir rumos do curso; ganhando bem e, por isso, podendo participar de encontros e atividades na sua área de conhecimento; podendo adquirir livros, computador, assinaturas de periódicos e todos os demais meios de aprimoramento intelectual que a cultura e a tecnologia atuais colocam à disposição das pessoas, estará, com certeza, permanentemente, desenvolvendo, tão plenamente quanto possível, sua qualificação profissional. Insistimos: sonhar é projetar a realidade desejável (2003c, p. 9).

No artigo intitulado “Condições de Trabalho do Professor e Ensino de História”, em co-autoria com a professora Zeluiza Brandão, resultante de uma pesquisa realizada na rede de ensino do estado da Paraíba, a professora Joana Neves relacionou esse ensino com as condições de trabalho do professor, colocando que, de um modo geral, essa questão apresenta-se da seguinte forma:

As condições de trabalho são tais que inviabilizam um ensino adequado. Por isso, na maioria das vezes, o debate acaba se configurando como um confronto entre o que deveria ser (o ensino ideal, adequado, satisfatório etc.) e o que é (aquilo que pode ser feito na prática, dadas as reais condições de trabalho) (1986, p. 3).

Essas professoras também enfatizaram que, em geral, os formuladores de propostas (teóricos, autoridades educacionais, críticos etc.), na maioria das vezes, ignoram as condições existentes, não levando em consideração a situação em que essas propostas deveriam ser concretizadas, sendo ainda mais grave a aceitação das condições reais como se fossem imutáveis, se caindo em um ciclo vicioso: “não há verbas”, “não há recursos”, “não há pessoal capacitado” etc., como se essas circunstâncias fossem condicionantes da política educacional e não resultados dela (NEVES; BRANDÃO: 1986, p. 1).

Segundo as professoras, existem duas tendências opostas (onde está a segunda tendência no texto?), mas que se complementam, sendo a primeira dessas tendências muito comum para a grande maioria dos professores, a de aceitar as condições de trabalho como elas são, deixando-se de lado um ideal de ensino, que é considerado utópico. No caso do ensino de História, essa tendência leva, em muitos casos, a que a atuação do professor fique restrita ao uso do livro didático, tornando a abordagem simplista, reforçando uma postura de não tentar mudar a situação vigente do ensino, argumentando-se que as mudanças não surtiriam efeito na situação em que a educação se encontra, acarretando “prejuízos fundamentais para o ensino; de certa forma, reforça a posição de algumas autoridades que justificam as precárias condições de trabalho do professor pela má qualidade do ensino por ele ministrado, ou seja, pela sua própria incompetência” (NEVES; BRANDÃO: 1986, p. 3).

Em meio a toda a situação que envolve as questões aqui elencadas, a professora Joana Neves, ao ser questionada sobre as perspectivas para o ensino de História, responde:

Eu diria que são, de duas, uma: mudar ou não mudar este quadro ruim em todos os sentidos. Se a resposta for: não mudar, paro aqui. Mas se a resposta for mudar, eu penso que só temos uma perspectiva: lutar, ao mesmo tempo, nos três planos: o do ensino de História, o da educação e o da sociedade em geral (1988, p. 138).

Falando em mudanças, essa professora (1988) indicou que seria necessária a filiação dos alunos egressos da graduação à ANPUH (significado da sigla) e à Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba (AMPEP), propiciando, na primeira entidade – para os jovens profissionais – um espaço para as discussões acadêmicas e políticas (formação continuada), discutindo-se as questões específicas de História, e, na segunda, a discussão política propriamente, lutando-se pela melhoria das condições de trabalho, da escola pública e da educação em geral.

Outro aspecto importante da formação indicado por essa professora é a necessidade de romper o cerco da universidade. Com esse propósito, ela destacou um fato ocorrido na Paraíba: uma das greves envolvendo docentes da rede pública estadual que durou 60 dias. No 53º dia, a ADUFPB/JP convocou uma assembleia geral da categoria para discutir a posição de seus associados frente à greve dos colegas da Educação Básica, comparecendo apenas 18 professores, contando, na época, o campus de João Pessoa com mais de 2000 docentes e a ADUFPB/JP com mais de 1000 associados.

Nessa assembleia, sua proposta foi a de que a universidade entraria em greve em apoio aos colegas do Estado. Pela falta de *quorum* para a sua adesão, o acerto foi a criação de um

comitê interno de apoio ao movimento de paralisação, sendo uma das tarefas a pressão ao Secretário da Educação, professor da UFPB, que nas greves de sua categoria já tinha participado do comando e que, naquele momento, não aceitava negociar com a AMPEP.

Para a professora Joana Neves (1988, p. 139):

A universidade vai ter que perceber um dia, que ela é responsável pelo conjunto todo da educação e que, tanto político, quanto academicamente, ela tem de se ocupar com a educação em todos os níveis. Eu, particularmente, considero os salários dos professores da rede estadual mais um motivo para os professores universitários entrarem em greve do que os nossos próprios salários. Afinal de contas, de que vale nosso trabalho para formamos professores com nível superior e de qualidade, para eles ganharem abaixo do salário mínimo? É o nosso trabalho que está sendo desvalorizado. E se, quando lutarmos por salários justos e condignos, estamos lutando pela qualidade do nosso trabalho e da própria educação, nada mais procedente do que fazermos greve em defesa da elevação dos salários dos professores por nós formados.

Defendendo a integração de fato entre a universidade e a educação em todos os outros graus de ensino, já que aquela instituição é responsável pela formação dos profissionais que atuam na educação em geral, essa professora coloca que se sentirá otimista com o destino da nossa educação, quando uma assembleia da ADUF/PB conseguir lotar o maior auditório da UFPB, e, mais ainda, quando conseguir, nesse mesmo espaço, realizar com ampla maioria dos seus docentes, reuniões para discutir condições de ensino e de trabalho da Educação Básica ou problemas específicos de ensino em todos os níveis.

A preocupação constante dessa professora com os rumos do ensino de História levou essa docente, ao longo de sua trajetória profissional, a formular uma proposta para esse ensino. Descrevendo essa proposta, Oliveira identifica como a única no Brasil “desvinculada de propostas ou de reformas curriculares. A autora buscou descrever, em quadros e por etapas do processo educacional, quais seriam os conhecimentos e instrumentos necessários para o aprendizado de História” (2003, p. 254).

Essa proposta foi formulada a partir de um artigo já citado, “**Como se estuda História**”, texto escrito em 1979, que, como já mencionamos, serviu para fomentar a reflexão sobre esse ensino, contribuindo com as discussões que nesse período eram feitas por alunos do curso e com a proposta já descrita de reformulação da licenciatura em 1980.

Nas palavras dessa professora (2003), as ideias que levaram à formulação dessa proposta foram embasadas em sua experiência profissional, no caso, o ensino Vocacional, e na de outros colegas.

Analisando essa proposta, Oliveira (2003, p. 255) coloca:

Além da originalidade dos quadros, é uma proposta feita a partir do conhecimento histórico para o estudo/ensino de História, portanto, leva em consideração a produção do conhecimento histórico. A partir deste, define o que considera fundamental para que o aluno-cidadão apreenda desse conhecimento para, aliado às outras formas de conhecimento, tornar possível a compreensão e interpretação do “seu mundo”. Em alguns momentos, esse “mundo” pode ser o bairro, cidade, estado, país, continente ou o planeta em que vive, entendendo que essa dimensão deve/pode ter suas fronteiras desenhadas a partir dos interesses e maturidade do estudante.

Iniciando pelo Ensino Fundamental, a professora Joana Neves enfatiza como pressupostos para esse nível o aprendizado da leitura, escrita e de outros instrumentos que auxiliem os alunos numerar, classificar, selecionar e seriar, conhecimentos que, por sua vez, facilitam o aprendizado de noções elementares para o ensino de História “como tempo, espaço, fato, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos” (Oliveira, 2003, p. 256).

Falando sobre o Ensino Fundamental, a professora Joana Neves:

A propósito, vou fazer um registro que considero importante sobre essa questão. Em 1979, quando escrevi o texto *Como se estuda História*, eu situei a primeira fase do que então era o ensino de Primeiro Grau – ou seja, a etapa inicial, dos 6 aos 10 anos – como a fase que se devia desenvolver as “noções básicas, elementares, como tempo, espaço etc.”. Essa posição não era **minha**, eu endossava as propostas que vinham sendo defendidas por algumas especialistas da área de ensino de história, principalmente, o que eu ouvia da minha amiga Ernesta Zamboni que, na época era a professora de Prática de Ensino de História na UNICAMP. Mas, ao longo do meu “itinerário” nas lides do ensino de história, eu revi essa posição e cheguei ao que penso hoje: **aprender história é coisa para gente grande, criança brinca lá fora!** Vou identificar quatro ordens de motivos: 1 – a imaturidade “cronológica” das crianças. Acho que eu já te escrevi e/ou falei sobre isso, ilustrando com um episódio vivido com minha sobrinha Carolina, quando ela tinha 9 anos: tentando convencê-la de que não seria problema levarmos o Pedrinho, seu irmão de seis anos, para o nosso passeio no shopping eu lhe disse que já a levava no shopping, sem nenhum problema, quando ela era **mais nova** do que o irmão. Ao que ela me respondeu, aos prantos: “eu **nunca** fui mais nova do que o Pedrinho”! 2 – Uma palestra da Raquel Glezer, em um dos eventos da ANPUH, na qual ela expos com muita clareza e fundamentação que as tais *noções básicas...* não são, absolutamente, “naturais”, mas são resultados do processo de construção de conhecimento histórico e, desse modo, sendo **conclusões**, a “formação” dessas noções é inviável como introdução das crianças nos estudos de história. 3 – Corroborando a colocação acima: em todas as pesquisas sobre o ensino de história que tive a oportunidade de fazer nunca encontrei um professor da área, trabalhando nas séries seguintes às iniciais, que apontasse, como problema para o desenvolvimento do seu trabalho, uma eventual falta de **base** dos alunos. A “reclamação” recorrente sempre foi: “eles não sabem ler e escrever”! 4 – Os professores que trabalham com as séries iniciais **não são**

formados em História; são provenientes dos antigos cursos normais e/ou dos modernos cursos de pedagogia; não têm qualificação profissional para uma tarefa tão complicada como seria introduzir os alunos em um campo de estudos que eles próprios não dominam. Acho que o pessoal de história continua esperando receber alunos que saibam ler e escrever (NEVES, junho de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Explicitando melhor a proposta acima, essa professora esclareceu que o primeiro contato que teve com uma proposta pedagógica mais elaborada de ensino de História para a, então, primeira fase do Ensino Fundamental foi em um Simpósio da ANPUH em 1985, em Curitiba, tendo como tema “Trabalho no ensino de História do 1º e 2º graus”. A discussão do ensino no 1º grau coube à professora Ernesta Zamboni e a do 2º grau seria ministrada pela professora Joana Neves.

A ideia da professora Ernesta Zamboni é que sendo o trabalho uma noção fundamental, organizadora das atividades humanas, deveria aparecer já nos conteúdos ministrados na 1ª fase do Ensino Fundamental, o que levaria os professores a desenvolver noções como: tempo, espaço, sociedade, trabalho, cultura, organização social, grupos sociais. Essas ideias foram colocadas em outros encontros no Rio de Janeiro (Encontro de Pesquisadores do Ensino de História), deixando a professora Joana Neves perturbada com essas ideias, por achar que o que se estava discutindo era tão sofisticado, duvidando ela que algum professor de História teria competência para desenvolver com esses alunos tais noções.

Na década de 1980, quando esse debate se intensificou na pós-graduação em Educação, já que eram esses os cursos que abrigavam as discussões sobre ensino, acabou virando, segundo essa professora, quase senso comum a possibilidade de o ensino de História começar na primeira fase do Ensino Fundamental, estando esse ensino:

Centrado num lado na História local (a importância do resgate da História local) e como, coincidentemente, os currículos colocavam o ensino do Município, o ensino do Estado, essa ideia da história local, como um espaço a ser trabalhado na 1ª fase do ensino fundamental ganhou terreno e, por outro lado, também as chamadas contribuições da História Nova, voltadas para a História do Cotidiano, para a História de vida, para História de experiência, centrada na memória, no registro, de cada uma das pessoas, o que fez com que se desenvolvessem uns trabalhos do tipo, vamos estudar a minha História, a História da minha família, a História do meu bairro, a História da minha escola, com experiências que, segundo se dizia, estavam voltadas para ajudar o aluno a organizar a sequência cronológica, a linha de tempo, enfim, a organizar uma sistematização sobre o fluir do tempo, o passado, o presente, o hoje, o amanhã, o depois, os períodos maiores, os períodos menores, isto a partir da própria experiência concreta dele ou dos familiares dele, então, você sabe, tem toda essa história de levar os avós para escola para que os avós contassem sobre o seu tempo de modo que as crianças pudessem estabelecer – de uma forma até emocionalmente

satisfatória – a ideia de que havia um tempo em que elas não tinham vivido, mas que era importante, que tinha acontecido coisas e que, portanto, poderia ser conhecido, poderia ser estudado (NEVES, junho de 2016. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Segundo essa professora, essas discussões terminaram dando margem a uma espécie de “Currículo de História”, um “Programa de História” para ser trabalhado nessa fase. Essa docente, no entanto, sempre foi reticente a essas ideias, desconfiando até que ponto essas discussões seriam propriamente assuntos da História, ou ideias que se obtém no próprio senso comum, acrescentando em uma entrevista concedida a Oliveira (2003, anexos):

Quer dizer a ideia de que existem mais velhos, mais novos, que os velhos já viviam antes da gente ter nascido, e que eles têm uma História, eles contam história, eu não sei se esse tipo de noção não acaba sendo dada pela própria vida, sem nenhuma sistematização escolar. Não sei até que ponto a sistematização escolar acrescenta conteúdo a essa experiência e que esse conteúdo contribui para um melhor desenvolvimento do ensino de História, posteriormente. Francamente, eu tenho muita dúvida sobre isso. Eu não ousa dizer que isso não devesse ser feito porque, enfim, eu tenho ouvido tanta gente, que se respalda em teorias, afirmando esse tipo de coisa, então, eu não me atrevo a afirmar que isso não devia ser feito. Agora o que eu cobro é que isso não pode substituir, não poderia substituir um aprendizado melhor do ler e escrever, e eu tenho impressão de que isso tem acontecido! Acho que, apesar de todo o discurso em contrário, estas mudanças não têm levado ao aprimoramento do domínio da leitura e da escrita. Senão não faria nenhum sentido que a grande maioria dos professores da 5ª série registrassem como uma das dificuldades para o ensino de História o fato de os alunos não saberem ler e escrever.

Ao defender o aprendizado de noções como: tempo, espaço, acontecimentos, sequência, encadeamento, período, etapas, mudanças, a professora Joana Neves não pensava nessa discussão restrita à História, como conteúdos de um “programa” para essa disciplina na primeira fase do Ensino Fundamental, mas, sim, como temas sobre os quais a professora dessa fase tivesse condições de discutir em sua sala de aula, já que a grande preocupação, a partir das noções fundamentais, seria o aprendizado da escrita e da leitura, levando-a a situar que o aprendizado dessas noções:

[...] estariam embutidas, de certa forma, no aprendizado da leitura e da escrita e só teriam sido úteis se elas tivessem reforçado o aprendizado da leitura e da escrita que eu acho que é o grande requisito para se aprender a estudar História, além da idade. A História requer uma certa maturidade intelectual, uma maturidade cognitiva que eu acho que não se tem nessa fase. (Idem).

Para essa professora, essas noções não deveriam ser classificadas como ensino de História, preferindo adotar uma outra nomenclatura, como “atividades sociais”, “estudos sociais” ou “conhecimentos gerais”, sendo desenvolvidas a partir do aprendizado da língua nesse nível do Ensino Fundamental. Ela acredita não ser possível para os anos iniciais o domínio de discussões, no campo propriamente da História, de conhecimentos que não são nada elementares, sendo, na verdade, noções que remetem para problemas ligados a epistemologia da História.

Dessa forma, essa professora acredita não ser possível o ensino de História nessa fase, apesar de reconhecer que essas noções possam estar presentes, o que a leva a afirmar:

A ideia de que o aprendizado da História é algo que se reserva a um momento da vida em que você está preparado para isso e, na infância, você não está preparado, e a escola não deveria inibir com o rótulo de História que depois a criança vai aprender que é uma ciência, que é uma disciplina organizada, algumas coisas que poderiam empolgar muito a imaginação, como o relato, o contar história, a narração e algumas coisas que estariam mais ligadas à fantasia, à criação do que essa coisa de uma apreensão, apropriação do passado como alguma coisa construída pelos homens e que, portanto, é base para a minha vida, para a vida que eu construo. A criança deveria ser capaz de desenvolver, contar história, independente se esse contar fosse proveniente da verdade da chamada realidade dos fatos, ou da sua imaginação ou dos desenhos que ele vê na televisão ou das histórias que ele inventa, e tudo isso, tudo que fosse feito deveria estar sendo feito a serviço do domínio maior da capacidade de ler e de escrever, e eu acho que, se a gente juntasse a capacidade de ler e escrever com a capacidade de ordenar uma exposição, eu acho que seria um caminho para uma preparação para o ensino de História que, no meu entender deve começar mesmo a partir da 5ª série, a partir dos 10, 12 anos, quando, inclusive, diz a psicologia, que as crianças estão preparando o desenvolvimento do raciocínio formal, ou seja, aquele em que ele é capaz de relacionar o concreto com o abstrato ou em que ele é capaz de dar símbolos abstratos para as coisas concretas, em que ele tem a memória ordenada, capaz de ordenação da memória e é capaz de, com a ordenação da memória, ir desenvolvendo noções amplas de período e de espaços de tempo e, ainda, da minha experiência de professora estão se formando nessa fase, na 5ª série (Idem).

É importante registrar que essa professora, nessa fase, apesar de não defender o ensino de História, pelos motivos expostos, ressalta a sua preocupação de não se ocupar os alunos com atividades que os levem a não gostar desse conhecimento, a exemplo da comemoração de datas históricas e cívicas, chamando atenção, nesses casos, para confusões que possam acontecer, a exemplo da abolição da escravidão, ocorrida no dia 13 de maio, comemorada antes da Independência do Brasil, fato esse que aconteceu no dia 07 de setembro, fazendo com que muitos alunos achassem que a abolição tivesse ocorrido antes da Independência.

Outro exemplo dado por essa professora, em relação a confusão que esse tipo de ensino pode provocar nas crianças da Educação Fundamental, foi o caso do filho de uma amiga, que dizia que ia “pegar” sua professora, perguntando a ela como explicaria o fato de Tiradentes ter sido enforcado no dia 21 de abril antes do descobrimento do Brasil, fato esse que só aconteceu um dia após (22 de abril).

Quando lecionava Estudos Sociais, trabalhando com crianças da 5ª série, lembra muito bem das dificuldades de seus alunos com a cronologia regressiva (a.C), o que resultava em muita confusão, sendo, por exemplo, 3000 a.C uma noção inimaginável para uma criança com 10 ou 11 anos, demandando um esforço maior para o seu entendimento, fazendo assim a professora exercícios, estabelecendo ordens de grandeza, sem, no entanto, forçar a natureza, nas palavras da professora.

Reforçando sua proposta de ensino de História, essa professora faz uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, identificando como excessivos os conteúdos sugeridos, achando difícil a sua execução, principalmente pelo fato de o professor que trabalha nessa fase não ser formado em História, esclarecendo que:

Eu acho que uma professora que fez o Curso Pedagógico ou o Curso Normal ou mesmo que fez Pedagogia, até mesmo se ela fizer uma Pós-graduação em História, eu duvido que ela adquira a competência necessária para dar conta daquele conteúdo que está sendo previsto pelos Parâmetros Curriculares, e, ao professor de História, faltaria justamente a capacidade de adequar aquele conteúdo que eu acho sofisticado para o nível intelectual/cognitivo do aluno de 1ª a 4ª série. E se nós imaginarmos uma situação em que todos esses obstáculos sejam resolvidos e que haja professores de História pedagogicamente qualificados para ensinar história nessa fase, e eles conseguirem fazer isso? Ainda assim, eu acho que não será interessante. Porque este conteúdo terá fornecido para o aluno uma idéia de que ele já aprendeu tudo que ele tinha para aprender no ensino de História. Ele (o ensino) se caracteriza por uma terminalidade que eu acho absolutamente inadequada para essa fase. Só para ficar nos Parâmetros e o que está lá dito no final da 4ª série, esse aluno dotado desse conhecimento desenvolvido em História seria alguém que teria consciência da sua condição de ser agente do processo histórico. Isto no final da 4ª série! Aos 10 anos! Eu já disse em outras oportunidades que: 1º) eu não acredito que isso seja possível (felizmente, eu acho que isso não seja possível) e, se for possível, eu ia querer distância dessa criança! Porque não me parece que seria normal alguém, aos 10 anos, ter desenvolvido um aprendizado que permitisse compreender o mundo como resultado de uma construção histórica e compreender-se como agente dessa construção. Aos 10 anos, eu acho simplesmente impossível e acho terrível. (Idem).

Para conhecermos melhor a proposta da professora Joana Neves, reproduzimos o que essa docente acredita ser viável para o ensino de História.

Figura 04 - Referenciais para o ensino de História da Professora Joana Neves

O estudo de História no 1º grau 1ª etapa – quatro primeiras séries do 1º grau – 7 a 10 anos	
Conhecimentos	Instrumentos
Noções elementares: tempo, espaço, fato, acontecimento, seqüência, encadeamento, períodos, etapas, mudança.	Ler e escrever; operações mentais que possibilitem: numerar, classificar, selecionar, seriar.
2ª etapa – 4 últimas séries do 1º grau – 11 a 14 anos	
Conhecimentos	Instrumentos
Este é o domínio da informação, do dado, dos fatos. Deve-se aqui organizar uma seqüência lógica de acontecimentos ordenados cronologicamente que permitam aos alunos assimilar os diferentes períodos históricos, situando neles a história através dos fatos e: (dos dados, acontecimentos concretos ordenados cronologicamente): - distinguir os períodos; - caracterizar ação de pessoas, grupos, instituições; - relacionar espaço-tempo; - identificar mudanças; - identificar grandes transformações.	Ler, escrever; elaborar mapas, elaborar frisas históricas, elaborar tabelas cronológicas, utilizar dicionários, enciclopédias, Atlas (históricos e geográficos). Utilizar livros didáticos e manuais elementares. Analisar textos narrativos. Dissertar sobre um tema dado.
O estudo de História no 2º grau (15 a 18 anos)	
Conhecimentos	Instrumentos
Esta é a etapa da conceituação, da reflexão, da crítica. É a fase em que o jovem, mediante o conhecimento crítico (é preciso lembrar que o raciocínio lógico é já perfeitamente possível nessa faixa) estabelece a relação entre a história e a vida: ou seja: ele percebe (aprende, compreende) que a história é a sua história, é a história de sua vida. Por isso, nesta fase o estudo de história deve sofrer uma mudança qualitativa: deve-se evoluir dos fatos (dados concretos) para os conceitos (generalizações, abstrações) deve partir das ordenações para a visão de processos (que podem ser desordenados, com avanços e recuos, com saltos, etc.). Nesse momento, devem ser estudados sistemas (econômicos, de organização social, político etc.); relações entre fatos/processos; indivíduos/instituições; ideologias/ações etc. Introduce-se aqui a crítica do conhecimento; a relação que há entre a posição que o sujeito tem face ao objeto de estudo e o conhecimento que ele elabora sobre o mesmo. Aqui, o conhecimento de história chega ao julgamento (no sentido legítimo do termo, implicando: compreender, avaliar, tomar posição, fazer opções). Pelo que foi colocado, é recomendável que no 2º grau, o estudo de História incida sempre sobre a história nacional (sob qualquer corte: geral, regional	Ler e escrever - Analisar textos específicos; - Capacidade de se utilizar de bibliografia específica – até livros monográficos; - Atualização (hábito de leitura de periódicos, de discussão, de reflexão sobre os acontecimentos atuais); - Capacidade de estabelecer relações (fatos/fatos, idéias/fatos, pessoas/fatos, pessoas/pessoas, pessoas/grupos etc); - Capacidade de: Fundamentar-se logicamente; Argumentar; Polemizar; Julgar. - Ser capaz de redigir dissertações sobre problemas dados.

ou local) pois o jovem está em busca de identificações e é a sua própria sociedade, o seu próprio país que pode lhe oferecer os elementos para essa identificação. Como, nessa fase, o estudante deve compreender que estudar história é parte do fazer história é bom que ele tenha por objeto a história do lugar onde ele existe e atua. Todo jovem acha, subjetivamente, que pode mudar o mundo. É muito importante, portanto, ele descobrir que, sendo a história um processo construído pelo homem, ele pode, objetivamente, mudar a história. Essa fé (há quem diga que a história é um ato de fé) não é fundamental para todo e qualquer profissional?	
--	--

O estudo de história no Curso Superior (3º grau)

Conhecimentos	Instrumentos
O conhecimento histórico nessa fase coloca-se em termos de produção de conhecimento novo, por isso o que se colocar em termos de conteúdo deveria ter em vista a possibilidade de, partindo da rearticulação dos conteúdos já dominados (mesmo que eles não estejam na cabeça dos estudantes), chega-se a: novas interpretações e novos temas. Para tanto é da natureza do curso superior que as disciplinas tenham caráter monográfico, ou seja: em cada disciplina (ou para um conjunto delas) devem ser propostos temas a partir dos quais os conhecimentos históricos sobre um dado período (Antiguidade, Idade Moderna, etc.) ou um dado espaço (Brasil, América, Península Ibérica, etc.) sejam reelaborados, redescobertos, recriados, elaborados, criados pelos estudantes. O outro aspecto, no que diz respeito ao conhecimento, é o metodológico. Há quem diga que todo professor de História é professor de teoria da história. Quer dizer: os conteúdos, na verdade, serão pretextos para a formulação das questões metodológicas fundamentais para o estudo do objeto histórico proposto, seja ele uma época, um espaço ou um ramo da história.	Ler e escrever Capacidade de: - efetuar pesquisas bibliográfica e documental; - expor e debater fatos, teses, problemas, idéias, abordagens teóricas; - proceder a críticas de caráter historiográfico; - ter posições pessoais de engajamento social claras. Definidas, coerentes e lógicas e racionalmente fundamentadas; - ser atualizado; - elaborar projetos de pesquisa e executá-los; - redigir monografias.

Fonte: Oliveira (2003, Anexo 4)

Na trajetória profissional dessa professora, suas reflexões sobre o ensino frutificaram em propostas que reafirmaram seu compromisso de promover o aprimoramento do ensino de História em todos os níveis, sendo essa uma das formas de mudar os rumos da História da Educação no Brasil, e, conseqüentemente, mudar o ensino de História, nosso espaço privilegiado de atuação e de luta.

3.2.4 Rosa Maria Godoy Silveira e o Ensino de História

A professora Rosa Maria Godoy Silveira teve, na UFPB, uma vida acadêmica muito intensa, marcada pelo seu envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, resultando em uma ampla e rica produção intelectual, assinalada por uma incursão em diversas áreas do conhecimento histórico⁵⁵, sendo do nosso interesse destacar o que diz respeito ao ensino de História.

A trajetória profissional dessa professora começou de forma diferente da trajetória da professora Joana Neves, tendo início a sua experiência docente já pelo ensino superior na UFPB, com exceção de um período curto, ainda como estudante da graduação, quando lecionou para adultos em um curso supletivo noturno, e sua experiência como monitora do professor Sebastião Witter, como já mencionados anteriormente.

No curso de História da UFPB, ela esteve envolvida nas discussões de ensino ao lado da professora Joana Neves, defendendo questões como o ensino de História através de Eixos Temáticos; o ensino de História Local; a Formação do Profissional de História; a relação entre Conteúdo e Metodologia do Ensino de História, o Conhecimento Histórico Escolar, a elaboração dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio da Paraíba, entre outras temáticas, resultando em toda uma produção intelectual na defesa dessas propostas, o que aproximava o seu trabalho nesses aspectos daquele da professora Joana Neves, sendo o grande ponto de interseção entre o trabalho dessas duas docentes a concepção de ensino de História como produção de conhecimento vinculado à pesquisa.

Como fizemos com a professora Joana Neves, vamos tratar dessas questões referentes ao ensino de História a partir dos depoimentos e da produção intelectual da professora Rosa Maria Godoy Silveira, o que nos levou a recortar e selecionar alguns textos em sua vasta trajetória acadêmica. Constatamos que cada docente, ao seu modo, enfatizou, além de aspectos comuns, pontos muito particulares do ensino de História, refletindo a trajetória profissional de cada uma dessas professoras.

⁵⁵A entrevista realizada pelos professores da UFPB, Ângelo Emílio da Silva Pessoa e Regina Célia Gonçalves, com a professora Rosa Godoy (2012) traz um panorama geral de sua produção intelectual como docente da UFPB, destacando os estudos referentes ao republicanismo e federalismo, região e regionalismo nordestino, questão agrária, direitos humanos, ensino de História, Brasil Império e teoria da História, dando conta de uma trajetória acadêmica muito vasta e diversificada.

3.2.5 Formação do Professor de História

Para a professora Rosa Maria Godoy Silveira, a discussão sobre a formação do professor de História deve ser colocada em uma perspectiva mais ampla, já que, ao se tratar do magistério, a primeira tarefa é a de considerar a formação de um profissional que em sua atuação na sala de aula desempenhará a função de professor e pesquisador, contemplando assim em seu ofício a tarefa de dar aulas e produzir conhecimentos.

Falar do professor de História é falar do profissional de História, sendo a primeira tarefa em sua formação a de “romper uma mentalidade educacional conservadora, hierarquizada e dicotômica dos saberes, que longe está de ter sido superada, pois ainda se arraiga nas práticas de muitas figuras da própria Academia” (SILVEIRA, 2004, p.1), acrescentando sobre essa situação que:

A Academia também pratica a docência, embora, muitas vezes, lhe reserve um papel secundário. No Brasil, especialmente nas IES públicas, desde há alguns anos, os sinais foram trocados, mas a miopia da exclusividade se manteve: de uma postura aulística (o que não significa jamais o exercício da docência, em sua profundidade), passou-se à ênfase na pesquisa. O pesquisador raramente se postula como professor e, quando exerce o magistério de Ensino Superior, nem sempre tem a percepção de que este exercício pressupõe a mobilização de outros saberes adicionais aos saberes específicos de sua área de atuação, em sentido estrito, ou mesmo estreito. Ainda mais: a sua auto-atribuição ou a *alter*- atribuição que lhe fazem, hierarquizante, de produtor do conhecimento, até que ponto hoje não oculta, sob uma imagem defasada, uma prática reprodutora, particularmente na situação atual de subsunção do trabalho intelectual e de mercadorização do conhecimento em que a autonomia intelectual está comprometida? (2003, p.4-5).

Para essa professora, dentro da própria Universidade, o debate sobre a formação, muitas vezes, sucumbe à tentação de separar o pesquisador de História do professor de História, atribuindo a esse último o simples papel de transmissor/reprodutor de conhecimentos acumulados, “aquele que apenas dá aulas”, separando o ensino da pesquisa, sendo considerada essa última função como mais nobre e complexa, produzida apenas no âmbito do Ensino Superior, fugindo da alçada e da competência do “simples professor” da Educação Básica, devendo esse último, no exercício do seu ofício, se contentar com a tarefa de ministrar os conteúdos que constam nos programas estabelecidos, tendo, na maioria das vezes, o livro didático como único orientador do desenrolar de suas atividades em sala de aula.

Refletindo sobre essa situação, essa professora (2003, p. 8) ressalta que:

O profissional de História que atua na Educação Básica, muito comumente chamado de professor e não de historiador; também comumente é visto como um reproduzidor de conhecimentos. Tal adjetivação carrega subjacente uma concepção de Escola – não se denomina a Universidade de Escola – e de Educação dissociativa de seus vários níveis. Cada coisa em seu devido lugar: produção de conhecimentos é para a Universidade; reprodução, para a Escola. A semântica reúne sob uma mesma palavra – reproduzir – dois significados distintos e concomitantes: repetir e renovar; tornar a fazer e produzir novamente. No processo de ensino-aprendizagem, os dois sub-processos são necessários: repetir, equivalendo à transmissão dos conhecimentos acumulados pela espécie, que lhe assegura a continuidade; re-produzir, equacionado como reelaboração dos conhecimentos aprendidos. Aí tem residido, no terreno das representações, uma subjacência adicional: em certo sentido, uma noção linear de transmissão: um canal retilíneo dos conhecimentos adquiridos por um profissional para a sala de aula, como se a transferência de um detentor de conhecimentos (professor) para outro (o aluno) se processasse em linha direta. A mesma linearidade se aplica à recepção do aluno (daquele que recebeu os conhecimentos de alto nível na Universidade e aquele que recebe na Escola). Em suma, aquilo que se constitui uma relação – o ensino-aprendizagem – é reificado. Uma contradição anti-histórica! (2003, p. 8).

Ainda como resultado de toda essa situação, essa professora (2004, p.1-2) adverte para outro aspecto que nem todos levam em conta, mas que em muito reforça a visão hierarquizante e dicotômica que predomina no debate sobre a formação, já que:

Historiadores /historiadoras, pouco somos nomeado (a)s por nossa profissão, ao passo que, costumeiramente, de professore (a)s de História. Até mesmo pouco nos auto-nomeamos assim, enquanto outras profissões são denominadas pela área do conhecimento/objeto de formação do profissional: advogado, engenheiro, médico, nutricionista, bioquímico, biólogo, e assim por diante, mesmo quando estes profissionais exercem o magistério.

Partindo desse contexto, o primeiro passo a se estabelecer no diálogo sobre a formação, segundo a professora Rosa Maria Godoy Silveira, “é o de erodir esta atitude mental, esta permanência histórica de uma perspectiva estreita e elitista acerca de nós mesmos e nossa Identidade” (2004, p. 2), acrescentando ainda ao debate, a nível de provocação, que se aceitarmos como algo natural a divisão em nosso ofício entre professor - reproduzidor e pesquisador - produtor de conhecimentos, estaremos efetivamente sendo historiadores ao aceitar essa naturalização e generalização? Adicionando, ainda, que toda essa situação se configura como reflexo “da indiferença da Universidade pela Educação Básica, a indiferença da Universidade pela qualidade do seu próprio Ensino, a não superada visão dicotômica de

quantos defendem a oferta de Bacharelados, distintos das Licenciaturas. E há quem a defenda”. (2004, p. 2).

Para essa professora, falar em formação, no caso aqui específico, a formação do profissional de História, a tarefa primeira será a de construir uma nova identidade para esse profissional, tendo em vista que vivemos hoje em uma sociedade cada vez mais complexa, o que exige do profissional da História, conhecer muito bem o seu tempo, sendo esse um atributo distintivo do historiador, o que:

[...] lhe consigna uma qualidade própria e uma identidade peculiar, auto ou *alter*-atribuída, é o de ser **agente da Operação Histórica** (CERTEAU In LE GOFF, J. e NORA.: 1976) isto é, ser capaz de lidar com o Tempo Histórico, operar simbolicamente com as experiências vividas por variadas organizações sociais na trajetória humana. Para tanto, esse profissional necessita dominar, no mínimo: as mais variadas concepções de tempo construídas ao longo do tempo; as interpretações/representações sobre os mais diversos processos históricos no tempo, de forma a mais ampla possível; os procedimentos metodológicos para perscrutar as temporalidades sob diversos enfoques; os procedimentos narrativos para expressar as próprias elaborações (SILVEIRA, 2003, p. 4, grifo da autora).

Vislumbrando as mudanças que hoje reconfiguram a sociedade que vivemos, para essa professora cabe estabelecer um novo perfil para o profissional de História que se quer formar no século XXI, especialmente, ao se considerar as especificidades desse campo do conhecimento hoje, o que a leva a constatar que:

Enquanto componente das chamadas Ciências da Sociedade – terminologia, aliás, complicada, e, especificamente, campo de inteligibilidade das experiências vividas pelas sociedades no tempo, o Conhecimento Histórico, por excelência, o conhecimento que opera com a duração, as permanências transformações, em decorrência das mudanças societárias e paradigmáticas, passou/vem passando por profundas alterações em seus referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos. A complexa reconfiguração societária atual vem saturando o presente de novas problematizações que reorientam as interrogações aos passados, removendo os fios e as tessituras que ficaram no baú da História. Assim, por exemplo, a multiplicidade de experiências hoje em curso, buscando espaço e afirmação identitárias, foram erodindo a trajetória constituída e imposta como única verdade histórica, o percurso de uma modernidade linear, racional e ascendentemente progressista, pasteurizadora da multiplicidade de experiências e da relação com a práxis. Em consequência, explodiram memórias individuais e coletivas, em luta contra o esquecimento a que tinham sido relegadas, ou soterradas, as experiências de seus indivíduos/grupos sociais portadores, as suas trajetórias outras por caminhos outros que não a rota narrada como única e triunfante. Novos problemas, pois, gerando novos objetos de conhecimento Por outro lado, a contestação e crítica ao paradigma da razão instrumental – apesar da sua persistência e renitência sob o formato do discurso único da inevitabilidade da Globalização sistêmica –vem

implodindo as metanarrativas teleológicas e abstratas, portadoras do projeto liberal (ao menos o clássico) e do projeto do socialismo real, com suas correspondentes elaborações teóricas, dando lugar a narrativas de projetos (tivessem ou não essa nomenclatura) ou simplesmente experiências vividas, no decorrer de recortes de duração menores, especialmente no tempo dos eventos – o cotidiano e a micro- história, sem sentido finalístico, mas podendo guardar sentidos inscritos em seu próprio tempo. As pequenas utopias de que nos fala Ginzburg. Portanto, uma viragem da macro para a micro dimensão na pesquisa histórica. (2001, p. 4).

Diante de todas essas mudanças que estamos vivendo, a professora Rosa Maria Godoy Silveira evidencia a necessidade da criação de novos parâmetros e procedimentos cognitivos para abordar a sua complexidade, o que faz com que se venha derrubando as fronteiras da divisão social da produção do conhecimento, tornando-se coisa do passado uma divisão em especialidades e campos do saber, o que ocasionou a sua fragmentação, sendo hoje necessário desenhar-se uma nova situação, dar um nova configuração ao conhecimento, tendo como paradigma a interdisciplinaridade, responsável pela sua rearticulação, ideia essa que se distancia da noção muito comum de integração difusa dos conhecimentos, que não daria conta da compreensão de uma sociedade tão complexa e mutante.

Viver e dar conta de uma sociedade com todo esse grau de complexidade vem exigindo do conhecimento histórico a ampliação dos seus domínios, resultando em novas abordagens desse saber, o que leva a se exigir do profissional de História enquanto:

O especialista das temporalidades sociais, mediador das sociedades do presente com as sociedades do passado, para a reconstrução das memórias sociais, é agente da Operação Histórica devendo ser capaz de lidar com o Tempo Histórico, operar com as experiências vividas por variadas organizações sociais na trajetória humana. Portanto, a problematização atualizada/contemporaneizada do passado requer procedimentos teórico-metodológicos específicos, apropriados e atualizados para os quais é necessário uma determinada formação e qualificação, que compõem o atributo para o ofício: ser *portador de conhecimento histórico*, *saber realizar a Operação Histórica* e *saber narrar*, narrar sobre o tempo histórico (2001, p. 5, grifo da autora).

Sendo assim, essa professora espera que o profissional de História do século XXI contemple, em sua formação, três requisitos básicos:

- ✓ A sensibilidade para ouvir, sentir, “ler” e problematizar o mundo atual, o seu tempo, nos seus vários percursos históricos, deixando os sentidos abertos para o *inesperado*;
- ✓ Uma extensa e intensa qualificação na Operação Histórica, significando a capacidade para mediar com os “mortos” (estes, também mediadores: agentes e intérpretes), e

construir narrativas/representações das experiências vividas, valendo-se de referenciais (conceptualização, operações lógicas, categorias fundamentais de inteligibilidade), procedimentos (métodos) e fontes (registros das experiências) compatíveis e possibilitadores de aproximação bem como de formas de construção de narrativas;

- ✓ A compreensão de que o ofício do historiador é narrar para alguém, educando-o sobre as temporalidades históricas, isto é, que o conhecimento deve ser socializado e lhe ser significativo; ao mesmo tempo compreendendo, ainda, este receptor de sua mensagem também como produtor de narrativas (2003, p. 15-16).

Considerando esses atributos como constituintes da identidade do profissional de História desse novo século, ela se indaga se, nesse processo, as Universidades vêm qualificando adequadamente esses profissionais para atuarem na temporalidade presente, tendo em conta a complexidade desse tempo, o que por sua vez leva a mais dois questionamentos: que leitura da temporalidade do tempo presente estão fazendo os Cursos de Formação em História e que tipo de agenciamento/mediação se espera do profissional de História? (2004, p. 16).

Levantadas essas questões tão pertinentes quanto à formação desse profissional, a professora Rosa Maria Godoy Silveira, avaliando como vem se dando essa formação, ressalta que em muitos casos:

[...] pesa negativamente na sua reiteração uma desatualização dos profissionais da Área, decorrente de uma formação inicial deficiente e/ou uma atualização/requalificação descontínua e eventual, o que coloca em discussão as políticas de Extensão Universitária. Para adquirir uma formação profissional compatível com os avanços do Conhecimento Histórico, o professor necessita de Autonomia, algo que nem sempre a Universidade lhe possibilita construir muito menos a Escola da Educação Básica proporciona, no sentido de desenvolver uma política reflexiva, como nos adverte Perrenoud ⁵⁶(2003, p. 10).

Há muito tempo se escuta que a Universidade reclama de alunos mal preparados no Ensino Médio, muitos chegando ao Ensino Superior sem sequer saber bem ler e escrever, enquanto que na Educação Básica o que se escuta são as críticas a uma Universidade que não

⁵⁶ Philippe Perrenoud Doutor em Sociologia e Antropologia, atua nas áreas relacionadas a práticas pedagógicas, currículo e instituições de formação em Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Genebra, sendo referência para muitos educadores por suas pesquisas e trabalhos acerca da profissionalização de professores e a avaliação de alunos Disponível em www.portaleducacao.com.br > Educação e Pedagogia > Artigos > Educação. Acesso em dezembro de 2015.

vem preparando bem os seus profissionais, situação essa e discurso que é reproduzido por pura falta de diálogo, sendo mais fácil para cada lado colocar no outro a “culpa” ao invés de reconhecer em cada trincheira suas falhas e trabalhar conjuntamente na resolução dos problemas, o que nas palavras dessa professora resulta em uma relação na qual “o desdém para com o ensino impregna a Academia, que mira a escola como espaço de um conhecimento menor, destrutado na formação inicial.” (2009, p.12).

A sua preocupação com a formação do profissional de História se deu não só plano da reflexão, como também de forma prática, tendo essa docente assessorado de março de 2000 a março de 2001, a formação em serviço dos professores de História do Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário⁵⁷ que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio, incluindo-se o Fundamental acelerado e o Médio supletivo, modalidades essas duas últimas do período noturno.

Durante esse período, foram desenvolvidas as seguintes atividades: Reformulação Curricular (com os alunos do Ensino Fundamental, o trabalho teve início com a construção de uma sólida noção de temporalidade antes da transtemporalidade adotada nos PCN, e com os educandos do Ensino Médio, foi introduzido o ensino temático, cada tema implicando em agrupamento e inter-relacionamento entre vários assuntos); Redefinição de Objetivos (superação do ensino-aprendizagem conteudístico, adotando-se a proposta dos PCN em conceituais, procedimentais e atitudinais); Metodologias de Ensino (atividades individuais e coletivas, o domínio das mais variadas formas de leitura da sociedade - textos escritos e as demais formas de linguagem, orais, imagético-pictóricas e sonoras, a pesquisa como o componente inerente ao processo de ensino-aprendizagem e a permanente correlação entre os conteúdos aprendidos e a experiência dos alunos); Sistema de Avaliação (passou a ser processual, cumulativa e significativa) e o Sistema de Resultados (criação de diagramas

⁵⁷ O Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário é uma escola pública do Estado da Paraíba, criada na década de 1970, com oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e acelerado, Ensino Médio regular e supletivo/Educação de Jovens e Adultos. A partir dos fins de 1992, em decorrência de uma articulação de pais de classe média, criou-se a Cooperativa de Ensino de João Pessoa que, mediante convênio com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, assumiu a referida Escola, tendo sido feito um acordo no sentido de que 60% das vagas seriam destinadas à comunidade carente e 40%, a filhos de pais cooperativados. As taxas pagas à Cooperativa seriam socializadas para a Escola (SILVEIRA, maio de 2016, Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

sistematizadores para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem) (SILVEIRA, 2001, p.144-145).

Explicitando um pouco mais do que foi desenvolvido com os docentes de História dessa escola, a professora Rosa Maria Godoy Silveira relata que nesse trabalho de assessoria buscava-se como resultados:

A organização do planejamento temático discriminado e não apenas arrolado, como se costuma fazer no planejamento usual, cremos, da maioria das escolas, a discussão com os professores de cada tema de cada série de cada nível de ensino, de forma detalhada, em cada um dos tópicos acima mencionados, e mais a visualização do diagrama conceitual- processual de cada tema permitiram que os professores percebessem as suas insuficiências formativas das mais diversas naturezas. Ora se evidenciou serem de conteúdo desatualizado em termos da produção historiográfica, ora de conceitos, ou de metodologias de ensino, ou quanto a formas de avaliação, apontando para as necessidades específicas de capacitação. Específicas em termos de cada professor e, também, quanto ao nível de ensino e quanto a suas modalidades. O desdobramento destas constatações tem sido que, no decorrer do próprio processo de capacitação, vão sendo discutidas e escolhidas as soluções possíveis para enfrentar os problemas detectados. Parece-nos que se processa, assim, uma inversão salutar nos termos da Capacitação. Esta não ocorre de fora para dentro, os professores do Ensino Fundamental e Médio realizando cursos de atualização nos limites da oferta das IES. Costumeiramente, tais cursos continuam contemplando mais os conteúdos da área específica do que os demais aspectos do processo de ensino- aprendizagem. Ou, inversamente, contemplam metodologias de ensino descoladas das áreas específicas de conhecimento. Por outro lado, massificados, torna-se impossível atenderem às peculiaridades das escolas e dos professores (2001, p.166).

Refletindo sobre mais essa experiência em sua trajetória, essa professora constatou a importância de avaliar as deficiências da formação inicial dos professores da Educação Básica, sendo uma oportunidade para se repensar nos Cursos de Licenciatura essa formação, procurando os mesmos se adequar “as novas demandas postas à Educação atualmente, sobretudo, rompendo a ótica dicotômica entre formação na área específica e formação na área pedagógica” (2001, p.147).

A superação dessa situação ocorrerá quando for possível se estabelecer uma inter-relação do Outro – pesquisador/professor de Ensino Superior com o Outro – professor/pesquisador da Educação Básica, o que leva essa professora a concluir que “estamos a bradar contra o discurso único; estamos a brandir a multivocidade da narrativa, começamos fazendo a lição dentro de casa, em nossa práxis profissional” (2009, p.12), tarefa essa que contempla os afazeres tanto na Universidade como na Educação Básica, já que estamos falando da formação do mesmo profissional, o Profissional de História.

Preocupada com a formação de uma maneira abrangente, essa professora, em nível do ensino superior (pós-graduação), também concentrou grandes esforços para que o curso de História da UFPB implantasse o seu Mestrado em 2003. Em sua formulação, teve um papel de destaque na criação da linha de pesquisa Saberes Históricos: Ensino de História, Historiografia e Patrimônios, o que fez do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) um dos dois únicos com linha sobre ensino no país (UFPB e UEL), fazendo com que, no Estado, as discussões sobre o ensino de História não ficassem restritas à pós-graduação em educação.

3.2.6 Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de História

Ao falar da relação entre conteúdo e metodologia no Ensino de História, a professora Rosa Maria Godoy Silveira chama atenção para a afirmação de que forma e conteúdo não se separam, constatando, no entanto, que isso nem sempre acontece no processo de ensino-aprendizagem, continuando bastante presente uma visão dicotômica dessa relação.

Buscando romper essa dicotomia, a partir do estabelecimento de uma visão de ensino que consiga promover a articulação entre a área específica do conhecimento (conteúdo) e a área pedagógica (metodologia), essa professora parte, em sua análise, primeiramente da discussão sobre o que ensinar-aprender, fazendo algumas considerações sobre o conteúdo.

Falar em conteúdo no Ensino de História é falar sobre “aquilo contido no conhecimento histórico”, ou seja, o que diz respeito ao processo histórico, “às experiências vividas no tempo”, o conteúdo desse ensino, remetendo ao objeto da História como campo do conhecimento. (SILVEIRA, 2001, p. 60).

Analisando as finalidades do conhecimento histórico e o seu ensino, ela constata que “o conhecimento Histórico é necessário, de um modo universal, para que as sociedades se compreendam em seus presentes” (2001, p. 62), ou ainda, “a preocupação em elaborá-la e socializá-la decorre do fato de considerarmos ainda bastante problemática a garantia do *passado enquanto direito de todo cidadão* na sociedade brasileira, em geral, e em seu sistema escolar, em específico” (2003, p. 1, grifo da autora).

Essa professora (Idem) ainda acrescenta:

Como incluir o direito aos passados na agenda educacional, explicitando a sua inserção no conjunto de conhecimentos necessários à formação dos cidadãos brasileiros inseridos em uma sociedade globalizada? Como construir esse direito no espaço escolar de modo a que os educandos

percebam a importância da História na sua própria constituição, como sujeitos, e, assim, revertam a aversão pela disciplina, “que não serve para nada”? Sobre estas indagações e suas derivadas, procuramos não só refletir nesta conferência, mas também oferecer algumas possibilidades concretas de atuação profissional. Tomaremos como pressuposto a necessidade de, a um só tempo, o ensino de História saber construir a diversidade de acontecimentos e narrativas, sem perder de vista o acontecimento e narrativa enquanto discurso hegemônico e excludente atualizado, sem cuja compreensão, e de suas práticas, o simples fato de erigir a multiplicidade discursiva e de práticas sociais não será suficiente para suplantar a exclusão.

Identificada essa questão em relação à finalidade do conhecimento histórico no processo ensino-aprendizagem, se impõe, na seleção dos conteúdos, o seguinte dilema:

Como, a um só tempo, traduzir, nos programas escolares, uma visão abrangente sem a qual não entenderemos o processo globalizante atual, somado a uma perspectiva de pluralidade cultural que dê conta da diversidade das experiências vividas pelas sociedades, e somada a um enfoque da especificidade de nossa sociedade mais próxima (brasileira, regional, local?). Estes entrecruzamentos que evitem a construção de visões lineares (ou do dominador ou do dominado) e, por isso, etnocêntricas (2001, p. 62).

A partir dessas considerações, a professora Rosa Maria Godoy Silveira ressalta que o conteúdo se reveste de uma grande centralidade no processo educativo, e, no caso dos conteúdos correspondentes ao conhecimento histórico, esses devem ser selecionados com o propósito de articular a problematização do presente, o processo histórico e a teoria da História (2001, p. 63) e ainda acrescenta que “o conteúdo é a expressão/representação do mundo, da natureza, da sociedade, da vida” (2001, p. 62). No entanto, ela chama atenção para o fato de que não é assim que o ensino de História (seus conteúdos) tem se mostrado na prática educacional escolar, realidade essa que também em muitos casos se configura na Universidade, onde o conteúdo não é problematizado e sem ser teorizado (não está muito clara essa afirmação), resultando em um forte conteudismo.

Para essa professora, como não se aprende no vazio, também não se aprende se não houver procedimentos para fazê-lo, o que nos remete aos procedimentos metodológicos, mais um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem, sendo, nesse caso, necessário saber como articular o conteúdo “com a forma de transmiti-lo e de (re)elaborá-lo” (2001, p. 64). Para essa docente, “a metodologia do conhecimento histórico está, pois, contida no conteúdo e lhe é inerente” (2001, p. 66), o que faz com que seja necessário se estabelecer a relação entre ambos, sendo esse o trabalho do profissional de História, denunciando essa professora,

uma outra situação, que quando essa relação não é estabelecida: cai em um tecnicismo, resultado de uma metodologia destituída de conteúdo.

É importante também considerar a necessidade do profissional de História adequar o conteúdo a ser ensinado ao mundo do seu educando, o que faz com que essa professora afirme que (onde fecha as aspas?)“é preciso levar em conta características contextuais, socioculturais da escola e da sua comunidade, do indivíduo/educando, do nível formativo estabelecendo-se que:

Se o conhecimento configura-se como a expressão do mundo biossocial em que se vive ou se deseja viver, a sua validade precisa estar carregada de valor, de importância. É por isso que é bastante comum o aluno não gostar da História, de uma certa História da matéria como *é dada*, porque não consegue vislumbrar para que serve, que relação tem um conhecimento histórico com a sua vida cotidiana. O conhecimento histórico só será estimável nestes termos se for construído a partir do mundo do educando e se lhe apontar sentidos com os quais o mesmo possa se identificar e nos quais possa encontrar coordenadas passíveis de orientá-lo em sua própria experiência vivida. Por tanto, se, entre essa experiência pessoal do educando e outras experiências vividas, for claramente estabelecido uma relação. O significado, pois, é construído. Também não pode ser dado porque este não possibilita a internalização do sentido. O dado é autoritário, catequético, doutrinário; o construído é democrático, cético, crítico (2001, p. 68).

Estabelecer relações, adequar situações, criar pontes entre o processo educativo e a vida dos seus alunos, essas são tarefas do trabalho do profissional de História, levando em conta que não podemos deixar de considerar os valores que devem orientar o processo de ensino aprendizagem, sendo esse o eixo que articula *o que e como se ensinar*, dando sentido e significado a nossa tarefa de ensinar a História, estabelecendo-se a relação necessária entre **o que** se deve ensinar (conteúdo) e **como** se deve ensinar (procedimentos metodológicos), superando-se, no processo ensino-aprendizagem, a visão conteudista e a tecnicista para uma práxis educativa na qual forma e conteúdo estejam em comunhão.

3.2.7 Conhecimento Histórico: *lócus de produção*

A produção do conhecimento histórico é um dos aspectos cruciais para quem lida com o Ensino de História, especialmente quando se trata do local de sua produção, identificando-se geralmente a academia como o espaço de sua criação, *lócus* da produção do que comumente denomina-se de conhecimento científico, surgindo em cursos de pós-graduação, espaço esse, considerado por muitos, como o mais apropriado para a pesquisa.

Ao tratar dessa questão, a professora Rosa Maria Godoy Silveira chama atenção para o fato de que muitos consideram que esse conhecimento seja produzido a partir do trabalho de profissionais especializados, o que dá margem à ideia de que, na escola, esse conhecimento não poderia ser produzido, o que leva essa docente a inferir um aspecto importante dessa discussão, que é a de:

Ao contrário, condensa uma certa narrativa legitimadora de hierarquias e de hierarquização de saberes, e, em consequência, dos lugares dos saberes, qualificadora de uns, desqualificadora de outros. No caso em discussão, da Academia como *lócus da produção dos saberes*, a Escola como *lócus dos saberes reproduzidos*, na acepção de repetição (2003, p. 5- grifo da autora).

Acrescenta ainda a professora:

Ora, a Academia também pratica a docência, embora, muitas vezes, lhe reserve um papel secundário. No Brasil, especialmente nas IES públicas, desde há alguns anos, os sinais foram trocados mas a miopia da exclusividade se manteve: de uma postura aulística (o que não significa jamais o exercício da docência, em sua profundidade), passou-se à ênfase na pesquisa. O pesquisador raramente se postula como professor e, quando exerce o magistério de Ensino Superior, nem sempre tem a percepção de que este exercício pressupõe a mobilização de outros saberes adicionais aos saberes específicos de sua área de atuação, em sentido estrito, ou mesmo estreito. Ainda mais: a sua auto-atribuição ou a *alter*-atribuição que lhe fazem, hierarquizante, de produtor do conhecimento, até que ponto hoje não oculta, sob uma imagem defasada, uma prática reprodutora, particularmente na situação atual de subsunção do trabalho intelectual e de mercadorização do conhecimento em que a autonomia intelectual está comprometida? (2003, p. 6).

Refletindo sobre a mediação que ocorre no ato e no processo educativo em História, essa professora chama atenção para as especificidades e particularidades existentes tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, características dessa mediação. Partindo da relação exercida pelo profissional de História no ato e processo de pesquisa na Universidade, ela considera a existência de uma relação entre sujeitos de diferentes presentes históricos, enfatizando, no entanto, a sua existência também na Educação Básica, tomando forma a partir de “uma interlocução mais explícita entre sujeitos de um tempo de vivência social e espacial concomitante, muito próxima e imediata” (2001, p. 9).

Nessa educação, essa mediação ocorre de forma complexa, já que envolve: as narrativas dos autores de livro didático e de outros textos também utilizados no trabalho em sala de aula, considerando, nesse tópico, a questão da interdisciplinaridade e as narrativas dos alunos “portadores de narrativas de senso comum, no sentido de sua estreita vinculação com a

experiência cotidiana, mas a quem, de modo geral, a prática escolar interdita a expressão” (2003, p. 9), a professora Rosa Maria Godoy Silveira chama atenção, também, para outros discursos que permeiam o espaço escolar, interferindo na construção do seu conhecimento próprio, a exemplo do discurso da direção dessa instituição, da equipe técnica, da comunidade escolar e um outro discurso que hoje vem ganhando cada vez mais espaço, o dos meios de telecomunicação.

Ao constatar uma realidade tão complexa, essa professora (2004, p.10) adverte:

A pluralidade narrativa está, pois, inscrita no entorno escolar como o está no entorno social mais abrangente. No processo mais específico da sala de aula, o professor tem de lidar com essa abrangência. No caso do ensino de História, o/a professor (a) que o ministra, deve realizar a mediação da temporalidade entre os alunos e do conhecimento de que estes são portadores e o conhecimento histórico de que ele/professor (a) é portador (a) como profissional capacitado (a). É nesta intersecção que se interpõe a direção, no sentido gramsciano. É neste percurso que se constrói a narrativa ou se constroem narrativas sobre o tempo histórico, a depender de como se processa a mediação. É nesta encruzilhada que se apresenta a escolha da via do caminho único ou das possibilidades de muitos caminhos. A depender da escolha, o conhecimento será constituído como reprodução reiterativa do Mesmo ou como re-produção construtiva de outros possíveis. Se as escolhas do professor, na seleção e organização das representações do tempo, disponíveis no arsenal historiográfico e no repertório didático, for simplificada, tanto mais se afunila a direção para a narrativa unilinear. Se aquela seleção e organização for abrangente e diversificada, mais se abre a viabilidade para muitas direções. Nesse dilema, enquanto professor, o historiador também age como produtor de conhecimento pela sistematização que elabora para ministrar aulas, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da sua área. Mas essa própria sistematização de conhecimento, para além das influências dos mediadores do passado, sofre interpelações dos mediadores vivos com os quais compartilha o processo educativo.

Outro aspecto importante na produção do conhecimento escolar, do qual essa professora não poderia deixar de tratar, é em relação ao conhecimento do aluno, sendo mais uma escolha do profissional de História silenciar ou ressaltar esse saber, considerando em relação a sua experiência que:

É arquiconhecido que a Escola, pela série de condicionantes materiais, financeiros, políticos e culturais, tem uma enorme dificuldade de abrir espaço para a interlocução, para uma relação dialógica e plural. O meio circundante à Escola, seja o próprio ambiente da comunidade escolar seja o contexto social mais amplo, puxa o Conhecimento, de um modo geral, e o Conhecimento Histórico, em particular, para o sentido único que, na aparência, cristalino, de fato, se reveste de ampla opacidade. Este sentido único, ou seja, uma narrativa pronta e acabada, também provém da postura ideológica dos professores ou da direção da Escola ou até mesmo das

Secretarias de Educação, impondo livros didáticos, a demonstrarem que a interlocução acaba sendo unidirecionada. (2004, p. 10).

Ao abordar de forma tão complexa a mediação que ocorre no ato e no processo educativo da História ensinada na Educação Básica, levando em conta muitos dos aspectos e questões dessa mediação, a professora Rosa Maria Godoy Silveira (2009, p5) destaca que o:

Enorme desafio do historiador- professor é, pois, operar “ao vivo e a cores”, no turbilhão da sala de aula, enfrentando, quantas vezes, o inusitado a cobrar decisões sem tempo de decantação como pode fazê-lo o historiador-pesquisador. Articular, a um só tempo, na narrativa, o saber civilizacional das temporalidades, organizados em acontecimentos históricos e narrativas historiográficas seminais por suas virtualidades passadas e presentes; os saberes trazidos pelos alunos; os novos conhecimentos engendrados no cotidiano escolar. E, com todos esses ingredientes, construir um conhecimento comum a todos os educandos como garantia do direito aos passados e, portanto, aos presentes e futuros (2009, p 5).

Todas essas reflexões contribuem para se pensar na complexidade das tarefas que são operadas pelos profissionais de História no espaço escolar, considerando, em primeiro lugar, esse espaço e os seus profissionais como (re)produtores de conhecimento, guardadas as suas especificidades, já que cada local pressupõe formas bem próprias na elaboração e transmissão do conhecimento histórico. Nesse sentido:

O enorme desafio do historiador- professor é, pois, operar “ao vivo e a cores”, no turbilhão da sala de aula, enfrentando, quantas vezes, o inusitado a cobrar decisões sem tempo de decantação como pode fazê-lo o historiador-pesquisador. Articular, a um só tempo, na narrativa, o saber civilizacional das temporalidades, organizados em acontecimentos históricos e narrativas historiográficas seminais por suas virtualidades passadas e presentes; os saberes trazidos pelos alunos; os novos conhecimentos engendrados no cotidiano escolar. E, com todos esses ingredientes, construir um conhecimento comum a todos os educandos como garantia do direito aos passados e, portanto, aos presentes e futuros (SILVEIRA, 2003, p. 10).

A professora Rosa Maria Godoy Silveira, em nosso Estado, pensou a produção do conhecimento histórico como um saber que origina-se em espaços diferentes, sendo a Escola Básica mais um dos lócus para a sua (re)produção, difundindo, a partir de suas reflexões, das suas práticas em sala de aula e da sua produção intelectual o conhecimento histórico escolar – como um saber que se constrói no fazer dos professores e alunos no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, como também, na produção das reflexões sobre ensino, instituições e políticas públicas no meio acadêmico, sendo assim, um conhecimento que tem sua origem em múltiplos espaços.

3.2.8 Referências Curriculares: uma discussão necessária

Compondo a produção intelectual mais recente da professora Rosa Maria Godoy Silveira temos os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM-PB/2007) e do Ensino Fundamental (RCEF-PB/2010)⁵⁸, tendo essa professora coordenado a sua elaboração, trabalhos esses desenvolvidos junto à Secretaria de Educação e Cultura do estado da Paraíba.

Na elaboração dos RCEM-PB e na coordenação do RCEF-PB, essa professora teve oportunidade de discutir amplamente questões que se fizeram presentes ao longo de sua trajetória profissional como a relação entre saber acadêmico e saber escolar; formação de professores; categorias e conceitos; habilidades e competências; legislação de ensino; conteúdos, objetivos e metodologias, enveredando pela composição do que acredita como possibilidade para o ensino de História na Educação Básica.

A composição dos RCEM-PB deu-se a partir da redação de vários textos, explicitando sua visão sobre o processo educativo. No primeiro texto (Apresentação da Área de História), foram estabelecidos como objetivos gerais do trabalho apresentar uma proposta de reestruturação curricular, específica para o estado da Paraíba, a partir da leitura e análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+ - 2002), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (Versão 2005) / ME.

Foram estabelecidos como objetivos específicos (RCEM-PB,2007, p. 1-2):

- ✓ Indicar os conceitos estruturadores do conhecimento histórico: tempo (temporalidades, duração);
- ✓ Indicar as competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio;
- ✓ Sugerir problemáticas norteadoras para o Ensino de História nesta etapa de Ensino;
- ✓ Sugerir Eixos Temáticos organizadores de conteúdos históricos, que possibilitem o desenvolvimento das problemáticas indicadas;
- ✓ Sugerir conteúdos (repertório de experiências históricas) que possibilitem o desenvolvimento dos Eixos Temáticos propostos;

⁵⁸ Nos RCEM-PB, a professora Rosa Maria Godoy Silveira elaborou em conjunto com a professora Luciana Calissi da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Campus III – Guarabira), a proposta referente ao ensino de História e nos RCEF-PB, essa docente assumiu a coordenação geral.

- ✓ Indicar atividades que propiciem a qualificação do aluno do Ensino Médio no Conhecimento Histórico.

No segundo texto (Avaliação Crítica dos Parâmetros e Documentos Curriculares Nacionais), foi feita uma leitura e análise crítica das propostas dos PCNs, elencando aspectos importantes na construção desses documentos, a começar pelo excesso, tendo sido cinco desses documentos em cerca de seis a sete anos, dificultando para os professores a assimilação das propostas, sendo constatada também a existência de textos que se repetiam, além de muitos outros terem sido marcados por ideias e posicionamentos diferenciados, o que confunde em muito a compreensão do conjunto dos documentos, sendo essa uma característica comum a grande parte das políticas públicas formuladas no país: apresentar-se de forma descontínua e desarticulada.

No caso específico do documento referente aos PCN+, foi feita uma análise dos eixos temáticos propostos e de cada tema sugerido, apontando lacunas existentes que dificultam a compreensão dos conceitos estruturadores e das relações que se tenta estabelecer entre o eixo norteador da discussão mais geral e os temas selecionados, comprometendo o que seria a inovação proposta por esses documentos: “a possibilidade de estudar os conteúdos de forma articulada em torno de uma problemática determinada e não de forma linear e fragmentada.” (RCEM-PB, 2007, p. 11).

Na análise feita desses documentos, as autoras destacam que:

A referida proposta, à luz do desenvolvimento da historiografia, a sua estruturação em Eixos Temáticos em torno da problematização da experiência social, organizada em temas, subtemas e recortes de conteúdos, representa um avanço na organização curricular para o ensino de História, em relação a uma organização temporalmente linear dos conteúdos. No entanto, os PCN+ não justificam, historiográfica e pedagogicamente, a opção pela estruturação apresentada, salvo uma brevíssima referência sobre a possibilidade de estudo de conteúdos de forma articulada. Por outro lado, os Eixos Temáticos sugeridos são – eles próprios – problemáticos conceitualmente. (RCEM-PB, 2007, p. 11).

No terceiro texto (O Ensino Médio e o Ensino de História), é elaborada, primeiro, uma reflexão sobre os objetivos do Ensino Médio, sendo essa uma discussão importante no sentido de se construir uma proposta para o ensino de História nessa fase. Nesse aspecto, as autoras entendem esse ensino como uma etapa de verticalização/aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na fase anterior, tanto no que diz respeito aos conteúdos ministrados, como aos procedimentos teórico-metodológicos, potencializando, nessa etapa, a sua capacidade de

articulação e de problematização “ou seja: a capacidade consciente do(a) educando(a) para mobilizar os saberes adequados como respostas às problemáticas do seu tempo/sociedade presente (atual)” (RCEM-PB ,p.35-36).

Para as autoras, o que se espera do Ensino Médio é a formação de indivíduos que possam atuar de forma crítica e criativamente, nos contextos sociais que estão inseridos, habilitando-os também para a inserção de forma qualificada no mercado de trabalho, além de possibilitar condições de continuidade de estudos. Esses objetivos atribuídos ao Ensino Médio têm como finalidade “fazer com que o processo educacional escolar responda aos desafios e às necessidades da sociedade contemporânea, marcada por profundas e velozes transformações de ordem econômica, social, política e cultural” (Idem).

Na construção de uma proposta de RCEM-PB para o ensino de História, as professoras-autoras deixam claro a necessidade de explicitar e assumir “uma clara opção pedagógica: no caso, fundamentada em uma concepção de conhecimento como apropriação e mobilização para a compreensão do mundo (natureza e sociedade) e a intervenção sobre o mesmo” (RCEM,2007, p.39).

Partindo da concepção acima, essas professoras entendem como finalidade do processo de ensino-aprendizagem a qualificação das pessoas para o exercício da Cidadania e para o mercado de trabalho, enfatizando que, na sociedade capitalista em que vivemos, estas finalidades, muitas vezes, se tornam incompatíveis, prevalecendo, na grande maioria dos casos, os interesses econômicos privados (mercado de trabalho) sobre os direitos de Cidadania (sendo essa de natureza pública), o que leva essas docentes a deixar claro que:

Neste documento, assume-se e se propõe o entendimento do indivíduo na complexidade e multidimensionalidade da sua existência, como ser econômico, político, cultural, tais dimensões compondo – de forma relacional - a sua Cidadania. Portanto, a Cidadania entendida como a condição prevalecente, pois que abrangendo o conjunto das dimensões (a pessoa como um ser histórico, social, político, econômico, cultural), sobre uma visão reducionista e unidimensional do indivíduo como mera mão-de-obra e, portanto, destituidora da sua condição de sujeito (RCEM, 2007, p.39-40).

A partir do exposto, as autoras destacam que o Ensino Médio deve se adequar ao atual contexto da sociedade contemporânea, ressaltando, como parte integrante do seu currículo, o ensino de História na compreensão dessas transformações, identificando esse conhecimento como:

Estratégico ao processo educativo como um todo porque **esta área de conhecimento trata de uma das dimensões fundamentais da existência humana: a temporalidade/duração**, pois a vida humana é constituída de mudanças e permanências, cuja percepção é indispensável para que os indivíduos e as sociedades melhor compreendam o seu próprio tempo, isto é, o seu presente histórico (Idem, grifo da autora).

O Ensino Médio, aprofundando e verticalizando o que foi aprendido no Ensino Fundamental, possibilita o educando:

[...] “navegar” entre seu tempo presente e o passado (experiência histórica de uma dada sociedade) no Ensino Médio, quando aprofunda seus estudos e conhecimentos, ele deverá aprender a “navegar” em muitos passados ao mesmo tempo, sempre os relacionando ao seu tempo presente. Pois, convém a sua formação que reflita sobre as múltiplas maneiras como as sociedades, ao longo de sua duração, lidaram/lidam com determinados problemas. (Idem).

Em suas reflexões sobre a História, essas professoras advertem que o conhecimento se coloca como um requisito essencial para que as pessoas possam compreender a sociedade em que vivem e a sua própria existência. Na relação entre passado e presente, característica intrínseca ao conhecimento histórico, advertem que isso não se dá de forma mecânica, simplesmente atribuindo-se ao passado a tarefa de explicar o presente, sendo essa uma relação mais complexa. Exemplificando como essa relação se materializa, essas professoras explicam que:

Se um sujeito do tempo presente aprendeu um repertório de experiências históricas (isto é: experiências vividas por indivíduos, grupos sociais, sociedades) de *forma problematizada*, ou seja, se construiu um conjunto de recursos cognitivos sobre *como os seres humanos dos tempos passados enfrentaram determinados problemas*, este sujeito do tempo presente dispõe de recursos mobilizáveis para enfrentar os próprios problemas de sua época, pessoais e coletivos. O exame do passado histórico não oferece respostas prontas: a História-processo histórico não é um destino escrito por antecipação, mas um conjunto de possibilidades através das quais o sujeito do presente histórico pode aprender a lidar com os seus problemas, individuais e coletivos, sob uma perspectiva de decisões e escolhas dentro de certas condições históricas. Para além disso: o exame do passado histórico possibilita um conjunto de noções/conceitos de que o sujeito do presente pode se utilizar na sua percepção, reflexão, compreensão dos problemas e de formulação de respostas para os mesmos. Noções/conceitos tais como: a historicidade da ação humana, a sua constituição na História e como agente histórico, a interrelação indivíduo-sociedade, a formação de Identidades pessoais e grupais, o processo de construção de suas próprias interpretações sobre si mesmo e a sociedade, a identificação das interpretações de grupos sociais e da (s) sociedade(s) sobre os processos sociais que vivenciam. Enfim, conhecer História significa formar pessoas para refletirem e

pensarem historicamente, isto é, temporalizadamente, contextualmente (REM-PB,2007, p.48, grifo da autora).

Como colocam as autoras, ninguém vive fora da História, fora do tempo histórico, sendo necessário que as pessoas conheçam a História – o processo histórico. No campo do processo educativo, adquirir conhecimento histórico significa formar competências, elencando, essas professoras (RCEM-PB, 2007, p.50), como competências necessárias para a apropriação do Conhecimento Histórico:

- ✓ Investigação e Compreensão;
- ✓ Representação Histórica e Comunicação;
- ✓ Contextualização Sociocultural.

Identificando as competências com saberes e fazeres, essas professoras esclarecem que as primeiras possuem uma dimensão teórica e prática e que “conhecer e compreender as noções do campo da História e aprender a aplicá-las ao exame da sociedade” (RCEM-PB,2007, p. 51).

Na estruturação da sua proposta para o ensino de História, as autoras organizaram as competências em três grupos, para efeitos didáticos: (Competência Geral a todas as áreas; Competências em Ciências Humanas e; Competências em História), já que se tratam de capacidades formativas distintas, ressaltando, no entanto, que essas competências se interpenetram de forma articulada e concomitante, a partir dos conceitos estruturadores em História, conferindo uma visão ampla do processo histórico.

No quinto texto (Os Conceitos da História e sua Importância no Ensino-Aprendizagem), as professoras-autoras esclarecem que o desenvolvimento das competências no e para o Conhecimento Histórico exige a aprendizagem e domínio do objeto da História, sendo necessário para esse fim “(a apropriação de repertórios de representações sobre experiências vividas por sujeitos e sociedades) para que os indivíduos possam elaborar outros repertórios sobre tais experiências ou outras, sobretudo as próprias experiências”(RCEM-PB, 2007, p.55).

É importante registrar que o repertório de conhecimentos de um determinado campo do saber, além de informações, traz também reflexões e interpretações sobre os seus objetos, originando a “constituição de campos de conhecimentos organizados e sistematizados, com seus conceitos e métodos específicos”, sendo esses conceitos “representações construídas pela reflexão e organizadas pelo pensamento, para a compreensão do mundo (natureza e sociedade)” (RCEM-PB, Idem).

No campo do conhecimento histórico, os conceitos “auxiliam na problematização (interrogação) das fontes históricas e das experiências históricas representadas em tais fontes” (RCEM-PB,2007, p.56). Partindo do repertório conceitual já existente, as autoras, em sua proposta, acrescentaram outros conceitos que não tinham sido contemplados na elaboração dos PCN, conceitos que para elas são indispensáveis para se estudar e compreender o saber histórico.

No sexto texto (A Proposta de Eixos Temáticos), as autoras justificam a escolha da organização curricular a partir de Eixos Temáticos, sendo essa opção, para as referidas professoras, a mais apropriada para o ensino de História no Ensino Médio, argumentando que:

Um enfoque temático inverte, pois, a forma de ensinar-aprender História. Os eventos deixam de constituir a única centralidade. Não deixam de ter importância, mas deixam de ser fragmentários e desconectados e são redimensionados na perspectiva de um ensino-aprendizagem contextualizado, relacional e integrador de informações, interpretações e recursos cognitivos. A tematização sugerida nesta Proposta resulta de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e de sua problematização, isto é, a percepção de grandes problemas que enfrentamos em nosso tempo presente. Assim, foram identificados três grandes problemas cuja compreensão histórica é fundamental para os educandos (a) s se constituírem indivíduos capazes de se inserirem no seu tempo, compreendendo-o, crítica e reflexivamente, assim, dispondo de condições para nele atuarem como sujeitos de sua História (RCEM-PB,2007, p.86).

Ressaltam, ainda, que o texto foi estruturado a partir da problematização de aspectos da existência social contemporânea, partindo-se da percepção de grandes problemas que enfrentamos em nosso tempo presente (RCEM,2007).

O objetivo da proposta formulada foi o de facilitar uma compreensão mais abrangente de problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico, procurando auxiliar professores e alunos na tomada de posição frente a essas situações, levando também à sugestão de conteúdos (repertório de experiências históricas) que possibilitassem o desenvolvimento dos Eixos Temáticos propostos (ver anexo com os Eixos Temáticos).

Na construção dessa proposta, foram sugeridos temas, conteúdos e atividades que qualificassem o aluno do Ensino Médio para a compreensão do conhecimento histórico, já que para as autoras:

Conhecimento implica em teoria (o domínio de um campo de conhecimento) e em práxis (a contextualização e a conversão desse conhecimento em ação concreta). Cada campo ou área do conhecimento tem um objeto próprio, teorias próprias sobre este objeto e modos/métodos próprios de acessá-lo. (RCEM-PB, 2007, p.23).

Partindo de todas essas considerações, a adoção de Eixos Temáticos foi assim justificada:

A tematização sugerida nesta Proposta resulta de uma reflexão sobre a sociedade contemporânea e de sua problematização, isto é, a percepção de grandes problemas que enfrentamos em nosso tempo presente. Assim, foram identificados três grandes problemas cuja compreensão histórica é fundamental para os (as) educandos (as) se constituírem indivíduos capazes de se inserirem no seu tempo, compreendendo-o, crítica e reflexivamente, assim, dispondo de condições para nele atuarem como sujeitos de sua História. (RCEM-PB, 2007, p. 38).

Os problemas da contemporaneidade identificados e sugeridos na composição dos referenciais foram: o exercício de uma cidadania efetivamente democrática, a sobrevivência dos seres humanos de forma inclusiva e a convivência dos seres humanos na diversidade cultural, tendo como desdobramento cada uma das problemáticas sugeridas, a recomendação de um Eixo Temático correspondente, resultando em três eixos, assim estruturados (RCEM-PB, 2007, p. 38-39):

- ✓ Problemática 1: O exercício de uma Cidadania efetivamente democrática – Eixo Temático: Cidadania, Participação Política e Poder;
- ✓ Problemática 2: A sobrevivência dos seres humanos de forma inclusiva: Eixo Temático: Produção, Trabalho e Consumo;
- ✓ Problemática 3: A convivência dos seres humanos na diversidade cultural – Eixo Temático: Diversidade Cultural.

A relação entre as problemáticas elencadas e os eixos temáticos foi estabelecida a partir da identificação e análise de questões/aspectos relativos à complexidade da sociedade atual, sugerindo um enfoque amplo e diversificado para as discussões da História ensinada, tendo como preocupações, entre outras, a criação de:

Um repertório conceitual para subsidiar a reflexão sobre o tema, conceitos esses que convém serem tratados na abertura de cada Eixo Temático e retomados ao longo de todo o seu desenvolvimento; o um repertório de experiências históricas (que também podemos denominar de processuais) para abordar o tema em suas várias questões/aspectos. Evidentemente, trata-se de uma seleção de conteúdos que nos pareceram dos mais representativos/expressivos para o exame das questões/aspectos temática (o) s. Procurou-se apresentar um leque abrangente de experiências de várias sociedades no tempo e no espaço, constituindo-se em possibilidades de estudos das quais o (a) professor (a) selecione algumas para o processo de ensino-

aprendizagem. Outros repertórios conceituais e históricos poderão ser mobilizados por professores e educando (a) s, sobretudo, com a incorporação das questões/aspectos temática (o) na escala do espaço local em que se insere a Escola (RCEM-PB, 2007, p. 40).

A proposta dos Referenciais não deixou de considerar como mais um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem a sugestão de procedimentos metodológicos, tendo sido indicados a partir dos objetivos do Ensino Médio em História, levando as autoras a considerar que “cada área do conhecimento tem seu objeto próprio, concepções/teorias sobre este objeto, campos temáticos, metodologias e técnicas peculiares, cuja aquisição se realiza através de uma sistemática de procedimentos e métodos” (RCEM-PB, 2007, p. 52).

Na sugestão desses procedimentos, foi levado em conta que:

O Conhecimento Histórico será concretizado se o (a) aluno (a) for capaz de realizar pesquisas históricas; confrontar versões e situações históricas; desenvolver trabalhos com diversos tipos de documentos, extraindo deles informações que possibilitem estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos; problematizar o seu próprio tempo e buscar respostas para os questionamentos, entre outras ações. O conjunto de procedimentos da História constitui a metodologia da História (RCEM-PB, 2007, p. 52).

É importante ainda ressaltar que, segundo as professoras-autoras:

Se o educando receber o conhecimento pronto e acabado, não poderá compreendê-lo e apreendê-lo como um trabalho teórico-prático, uma construção, um processo de elaboração, pois estará recebendo apenas um produto no qual não poderá vislumbrar as relações nele envolvidas. É como uma mercadoria coisificada, que escamoteia o fazer humano que a produz (SILVEIRA, 2001, 65).

Para as autoras, em especial, a professora Rosa Maria Godoy Silveira, o conhecimento e, especificamente se falando de conhecimento histórico, apresenta-se como construção, concepção essa também defendida pela professora Joana Neves, como já foi tratado, aproximando suas trajetórias profissionais na defesa de um ensino de História, que entendido desta forma, se torna significativo, pois se relaciona com a vida dos educandos.

Na sugestão de conteúdos processuais, um aspecto importante a se destacar é a valorização da História Local, relacionada ao estudo de problemáticas de âmbito global e nacional, proposta essa já há muito tempo defendida pela professora Rosa Maria Godoy Silveira.

Para essa professora, o estudo da História Local é portador de inúmeras virtualidades para o Ensino de História:

Sendo o espaço local o espaço da vivência das pessoas ele traz mais possibilidades de construir mais significações do que Histórias de outras sociedades e povos, embora estas sejam necessárias para a compreensão da nossa pertença como espécie humana e de nossas diferenças nesse conjunto. Mas a História Local pode atalhar o estranhamento tanto de processos exógenos quanto – sobretudo para os grupos sociais excluídos – o estranhamento em relação a eles próprios, ocultados que têm sido, expropriados de suas próprias experiências vividas. Uma segunda condição positiva diz respeito à Memória. Os educandos poderão compreender, talvez mais facilmente, a relação, distinção e aproximação entre Memória e História a partir das memórias próximas, do espaço local e de seus vários grupos sociais, de suas famílias, deles próprios. Ou porque elas já são próximas e é possível aos professores e alunos construir tais memórias mediante pesquisas na localidade ou, ainda, pela criação de memórias através do recurso à História Oral (SILVEIRA, 2013, p. 9).

Em defesa da História Local, essa professora (Idem) acrescenta:

A vivência do cotidiano, mais os lugares de memória, mais essa atividade crítico - interpretativa através de procedimentos próprios à produção do Conhecimento Histórico, sob uma abordagem teórica da História Local como cruzamento de múltiplas relações, podem fazer com que os educandos aprendam a ler e a interpretar o mundo a partir de suas experiências e possam ampliar a sua capacidade perceptiva para outras experiências, experiências do Outro. Podem possibilitar que os educandos percebam os múltiplos agentes históricos que construíram/constroem o espaço local, mesmo quando ali não vivem e, assim, se perceberem como sujeitos participantes dessa construção. Aí eles se compreenderão como cidadãos, membros do coletivo social. E, então, o conhecimento será significativo porque lhes dirá respeito: falará de seu cotidiano, das suas experiências, das suas existências.

Os Referenciais do Ensino Médio da Paraíba, entre os anos de 2008 a 2013, passaram a ser utilizados como o Programa Oficial do Processo Seletivo Seriado (PSS), nova forma de ingresso na UFPB implantada a partir de 1999 pela Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal da Paraíba (COPERVE-UFPB), passando os alunos a prestar o exame vestibular em três etapas, começando a partir do primeiro ano do Ensino Médio e indo acumulando pontos até a última fase, o terceiro ano, estando concluído o processo de seleção.

O novo Programa do PSS passou a ter um caráter inovador, já que cada eixo temático se desdobra a partir de conteúdos processuais baseados em problemáticas extremamente pertinentes, possibilitando a discussão de questões prementes e atuais, contribuindo para a

construção de um Ensino Médio mais crítico e reflexivo, no qual os alunos possam melhor compreender o seu próprio tempo, isto é, o seu presente histórico.

Como professora do Ensino Médio em escolas privadas da capital na época do PSS, utilizamos em sala de aula esse programa, tendo sido muito interessante e produtivo colocar em prática uma proposta de ensino de História a partir de sua organização em Eixos Temáticos.

Um programa organizado dessa forma trouxe para o interior da escola discussões que não podiam mais ser ignoradas, já que esse é o espaço em que a diversidade está muito presente, podendo contribuir na construção de valores e atitudes que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as múltiplas identidades existentes, ajudando no enfrentamento de práticas de desigualdade e de produção de preconceitos e discriminações

Na época da implantação desse programa⁵⁹, em uma das escolas em que trabalhávamos, ficamos encarregada das discussões referentes ao 3º ano do programa, tendo como tema a “Diversidade Cultural”.

Trazer essa discussão para o âmbito escolar e, mais especificamente, para o espaço da sala de aula, ao nosso ver, teve como implicações o enfrentamento de preconceitos, muitas vezes, vistos na escola como coisas banais, brincadeiras de adolescentes, o que faz com que em muitas circunstâncias esse tipo de comportamento termine sendo naturalizado e aceito pela maioria dos alunos e dos professores.

No início das discussões, o alunado estranhou bastante os conteúdos do novo programa, que passaram a ser organizados em eixos temáticos, sendo, até então, toda a programação estruturada em ordem cronológica. Nessa forma de abordagem, era comum as desigualdades sociais, tanto no passado como no presente, serem tratadas como eventos naturais, o que tornava difícil a sua compreensão ou transformação por meio do conhecimento histórico, fazendo com que situações e atitudes discriminatórias não fossem vistas como tais. Muito pelo contrário, terminavam sendo tratadas como comportamentos naturais, não ensejando medidas para o seu enfrentamento.

Com o novo programa, a professora Rosa Maria Godoy Silveira buscava redimensionar concepções, atitudes, comportamentos, a partir da seleção de temas e conteúdos que

⁵⁹ O novo programa adotado para o ensino de História nessa fase, de autoria da professora Rosa Maria Godoy Silveira, foi estruturado com base nos Eixos Temáticos da proposta dos RCEM/PB-2007, sendo assim distribuídos: 1ª Série: Cidadania, Participação Política e Poder; 2ª Série: Produção, Trabalho e Consumo; e a 3ª Série: Diversidade Cultural.

trouxessem para o cotidiano da escola e da sala de aula discussões que dessem conta das mudanças que hoje vivemos na sociedade.

Passado o estranhamento dos alunos com a nova forma de organização do conteúdo, o novo desafio foi a discussão de alguns tópicos polêmicos, como o referente à Diversidade de Orientação Sexual. Na medida em que o debate ia acontecendo, os alunos participavam, mostrando-se interessados, de fato, pelo tema, sendo algo novo, despertando cada vez mais a curiosidade e o desejo de conhecer; enquanto outros, em seus posicionamentos, deixavam de forma clara transparecer os mais variados preconceitos, muitas vezes, velado em forma de brincadeiras.

Muitos comentários de alunos sobre as discussões que estavam sendo feitas em sala de aula chegaram ao nosso conhecimento, inclusive um desses comentários foi o de que a professora era homossexual, por estar defendendo a diversidade de Orientação sexual, sendo a sua filha e o marido apenas um disfarce.

Muitas vezes, saímos da sala de aula extremamente abalados com a falta de respeito que muitos alunos demonstravam em relação ao outro, deixando transparecer em seus preconceitos que suas opiniões também expressavam a dos pais, mães e/ ou responsáveis, sendo cada vez mais necessário à escola trazer para a sala de aula discussões como essas, tentando, como já mencionamos anteriormente, a partir da informação e do conhecimento, iniciar o enfrentamento a esse tipo de comportamento e atitude.

Alguns comentários sobre o tema deixaram transparecer a intolerância, chegando um dos alunos a manifestar uma posição homofóbica, ao afirmar que “viado bom era viado morto”. Outro comentário preocupante foi o de um professor de matemática, na sala dos professores, ao ouvir o meu desabafo com outros colegas sobre o que vinha acontecendo nas aulas, afirmou que “preferia ter um filho morto a um filho viado”.

Em relação ao comentário do professor, o que fica clara é a falta de preparo dos docentes, em geral, no trato em sala de aula com a discussão de temáticas polêmicas refletindo, esse tipo de atitude, lacunas em sua formação.

Não podemos deixar de falar, ao longo desse processo, da participação dos professores de História, tendo sido o primeiro desafio enfrentado, por muitos, o conhecimento do próprio programa, sendo os conteúdos selecionados pouco ou completamente desconhecidos para muitos docentes, tendo que ir em busca de novas leituras, já que o livro didático pouco ou nada contemplava as discussões. Nessa fase, foi muito importante a visita da professora Rosa Maria Godoy Silveira à escola, esclarecendo pontos e indicando leituras e procedimentos metodológicos no trato do programa em sala de aula.

Buscar uma literatura que abordasse as discussões que seriam feitas em sala de aula contribuiu em muito para o enriquecimento de nossa formação, o que tornava o novo programa em uma espécie de formação continuada. As novas leituras ajudaram muitos a vencer opiniões preconcebidas, exigindo do professor de História, a partir do momento que trazia à tona questões relacionadas à diversidade, fomentar o respeito e a tolerância, sendo assim necessário redimensionar, muitas vezes, suas próprias convicções, aprender a conviver como o outro, com a diferença e, assim, compreender que o respeito é o melhor caminho para a construção, na sala de aula, de um espaço mais acolhedor e democrático.

. Nesse trabalho, verificamos as relações com a HTP, sendo as questões atuais do nosso tempo parâmetro para a estruturação dos Eixos Temáticos, garantindo, assim, novos contornos à distinção entre passado, presente e futuro, passando a serem discutidas suas vinculações a partir das questões do presente, a partir das problemáticas que dizem respeito à vida e à História dos educandos, dando significado à História ensinada.

Continuando a abordar o trabalho da professora Rosa Maria Godoy Silveira junto à Secretaria de Educação e Cultura do nosso Estado, o próximo passo foi a elaboração dos RCEF (2010) que teve início com a publicação do edital nº. 01/2010/SEAD/SEEC, tornando público o processo seletivo simplificado para contratação de pessoal em caráter excepcional para a elaboração dos Referenciais. A gestão estadual achou necessário atualizar o currículo do Ensino Fundamental, vigente no Estado desde 1988. Para o trabalho, foram contratados 19 profissionais para as seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Diversidade Sociocultural.

À professora Rosa Maria Godoy Silveira coube a coordenação geral de todo trabalho⁶⁰, que teve início com uma reunião convocada por essa coordenação com todos os integrantes do projeto, em julho de 2010. Nesse primeiro encontro foi decidido o formato para a construção coletiva dos RCEF-PB, sendo acordada como atividades na execução do projeto a convocação de duas oficinas pedagógicas com a presença dos professores da rede estadual de ensino; reuniões quinzenais com a coordenação do projeto; reuniões periódicas entre consultores das áreas correlatas para tratar das possíveis articulações entre as disciplinas para elaboração do texto. Foi também estabelecida a estrutura do texto para todas as disciplinas,

⁶⁰ Nesse trabalho, coube a parte do ensino de História às professoras Vilma de Lurdes Barbosa e Melo e Irene Rodrigues da Silva Fernandes, tendo sido a primeira aluna da professora Rosa Maria Godoy Silveira e a última docente do DH da UFPB na época em que essa docente lecionava, além da professora Irene Rodrigues, ter feito parte do chamado “Nosso Grupo”.

devendo cada equipe responsável organizar o seu a partir do(a): inserção da disciplina no Ensino fundamental; objetivos; competências formativas no ensino da disciplina; conceitos necessários ao ensino da disciplina; conteúdos estruturantes e temas transversais, procedimentos didático-metodológicos; avaliação; e, finalmente, os referenciais teóricos.

Essa professora, em seu texto de introdução aos RCEF-PB, ressalta, como primeira tarefa na construção de uma Reforma Curricular, uma leitura de vários contextos: o geosócio-histórico ou espaço-temporal, o epistemológico, o cultural-educacional e o jurídico-legal, sendo a compreensão dessas dimensões indispensáveis à formalização de uma proposta curricular “naquilo que ele significa: um programa de conhecimentos realizado pela instituição escolar no cumprimento de suas finalidades de socialização cultural” (RCEF-PB, 2010,p.11). A leitura desse universo contextual auxilia na compreensão abrangente e atualizada da sociedade em que vivemos, contribuindo para uma preparação/qualificação, possibilitando a inserção dos sujeitos de modo ativo.

Em seguida, essa docente aprofunda algumas discussões já realizadas no texto dos RCEM-PB (2007), buscando superar uma educação estruturada a partir da perspectiva conteudista, entendendo essa última “centrada apenas no objeto de cada área de conhecimento, sem preocupação com os objetivos procedimentais e, sobretudo, atitudinais” (RCEF-PB, 2010, p.21). Com esse propósito, deixa claro que essa proposta de Referenciais Curriculares foi construída a partir da Educação por competência cidadã, entendendo como competência “um conjunto de conhecimentos e capacidades de diversas naturezas – recursos – integrados e mobilizados, que possibilitam ao indivíduo ter inteligibilidade de si próprio e dos demais seres humanos, dos vários fenômenos da natureza e da sociedade, e agir em relação aos mesmos (RCEF-PB, 2010, 23).

Na construção de uma Educação por competência cidadã, a professora Rosa Maria Godoy Silveira, falando de um processo educativo que possibilite a compreensão das mudanças contextuais que vivemos, identifica a incorporação de novos objetivos, acrescentando-se aos conceituais e procedimentais, tão conhecidos, objetivos atitudinais, “relativos à esfera dos valores éticos projetados como desejáveis na socialização cultural” (RCEF-PB, 2010, 26).

Também são incorporados a cada área do conhecimento novos conceitos (para se entender as novas representações do mundo), novas metodologias (que possibilitem potencializar e combinar as mais variadas formas de linguagens que hoje fazemos uso), novas concepções de avaliação de ensino-aprendizagem (orientados pela: qualidade e significado dos conhecimentos apre(e)ndidos) (RCEF-PB, 2010,p. 26-27).

Partindo desses aspectos comuns, que mudaram em cada área de conhecimento do processo educativo, essa professora ressalta, no entanto, que área com seu objeto próprio deve efetuar as competências de acordo com as especificidades da dimensão abordada, fazendo com que:

O significado da inserção de cada dimensão na socialização cultural e, portanto, da inserção de cada área do conhecimento no currículo escolar, reside na resposta de cada uma delas a uma questão central e comum a todas as disciplinas que formam a base nacional comum do Ensino Fundamental e à Área Transversal: O que é Educar na (s) e para a (s)...? A resposta é a dimensão com que cada uma trabalha. A expressão na (s) e para a (s) significa ter conhecimentos, saberes, valores e atitudes naquela dimensão, expressá-los, usá-los interativamente em relação à mesma (RCEF-PB, 2010, p.29).

Sendo assim, essa proposta foi estruturada a partir das seguintes áreas do conhecimento, definindo cada uma como competência respectiva:

- ✓ Língua Portuguesa = educar nas e para as práticas sociais de linguagem na língua materna;
- ✓ Língua Estrangeira = educar nas e para as práticas sociais de linguagem em língua estrangeira;
- ✓ Matemática = educar em e para a percepção e compreensão de padrões e relações;
- ✓ Ciências = educar em e para as relações com a Natureza na diversidade;
- ✓ Geografia = educar em e para as espacialidades;
- ✓ História = educar nas e para as temporalidades (o tempo social, suas mudanças e permanências);
- ✓ Educação Artística = educar em e para as visualidades, as teatralidades e as musicalidades;
- ✓ Educação Física = educar em e para a cultura corporal;
- ✓ Ensino Religioso = educar em e para a alteridade;
- ✓ Diversidade Sociocultural: Diferentes e Iguais = educar nas e para as diversidades. (RCEF-PB, 2010, p.30).

Para que isso ocorra, a professora Rosa Maria Godoy Silveira esclarece que é necessário estabelecer também as capacidades, sendo essas entendidas como “os saberes, ações em relação aos conhecimentos, componentes sem os quais a competência não se concretiza” (Idem).

Em seguida, estabelece as capacidades, enfatizando que foram, no texto, relacionadas de forma distinta, mas, que na materialização dos processos educativos, a sua realização ocorre de forma imbricada e articulada:

- ✓ Saber (re)conhecer (Aprender a aprender);
- ✓ Saber expressar e usar (Aprender a fazer e mobilizar);
- ✓ Saber vivenciar (Aprender a conviver) (Idem).

Na última discussão, “O Educador diante das mudanças: o seu lugar social”, a professora Rosa Maria Godoy Silveira argumenta que todas as mudanças ocorridas nos contextos (geo-históricas e sociais, epistemológicas e educacionais) afetaram também os educadores, sendo comum, por parte de muitos desses profissionais, a resistência às transformações, principalmente, no que diz respeito à implantação de uma Educação para a Competência Cidadã, já que essa concepção se contrapõe a um modelo muito antigo e em que “o conhecimento” e “a verdade” estavam centrados na figura do(a) professor(a), ocasionando, muitas vezes, um padrão autoritário de comportamento por parte desses.

Outro motivo que explica a resistência às mudanças, como bem coloca essa professora, é o fato de ainda predominar a ideia de que a escola é feita para ensinar:

Os saberes e a vida e a atuação profissional ensinam as competências. Esta concepção vem sendo duramente criticada, na medida em que a Escola atual, de um modo geral, nem sequer ensina os saberes necessários à compreensão do mundo e, muito menos, as capacidades para os indivíduos agirem em situações complexas. (MORIN, 2005). Por outro lado, os professores, em sua grande maioria, não aprenderam por competência, mas apenas por conhecimentos (conteúdos, em sentido estrito do objeto de cada área do conhecimento) (RCEF-PB, 2010, p. 31).

Adotar uma educação por competência e, mais ainda, uma Educação por Competência Cidadã, implica para essa docente a necessidade de reeducar os professores, o que demanda que:

Assim como se requer outro modelo de Escola e outro currículo, requer-se, também, outro/a professor/a, com algumas características marcantes: disposição ao diálogo com os alunos, aprendendo, pessoalmente, a viver e conviver nas diferenças; consciência reflexiva sobre a importância estratégica da sua profissão; emersão de uma postura individualista para uma perspectiva e práticas comprometidas político-pedagogicamente, de participação na vida da polis, no caso, no microcosmos societário de

diversidades em que a Escola se configura. As práticas docentes, à luz das constantes mudanças no Conhecimento e das demandas de uma sociedade bastante complexa, não mais podem manter o particularismo autoritário univocal: se o/a professor/a precisa se compreender não mais como o único sujeito (emissor) do processo educativo, isso não significa, porém, que incorra em uma posição de neutralidade, pois também é um sujeito de direitos tanto quanto os seus alunos (isto significa interlocução). Mas é necessário que se coloque como mediador/a pedagógico(a) (GUTIERREZ; PRIETO, 1991), segundo uma concepção de educação centrada no/ aluno/a, não meramente acumulativa de informação (conteudista), mas participativa e, portanto, relacional e comunicativa. Vivencial (RCEF-PB, 2010, p. 32).

Temos assim muito o que fazer na construção de uma Educação por Competência Cidadã, sendo a construção de um novo currículo para o Ensino Fundamental apenas o começo, tornando-se necessário, para a professora Rosa Maria Godoy Silveira, que a educação e a escola, como partes integrantes de todo esse processo, ofereçam respostas para a mudança contextual que estamos vivendo, atendendo, assim, as exigências de uma nova socialização cultural, preparando os mais diversos segmentos da sociedade brasileira para o tempo presente e para o futuro, em particular, os profissionais do Educação Básica, berço da Educação de Competência Cidadã.

Na concretização dessa educação, essa professora, enfatiza, como em tantos outros momentos de sua trajetória profissional, as responsabilidades do Estado, sendo esse o proponente, o financiador e o executor das políticas educacionais, criando, assim, as condições necessárias para a sua efetivação, o que, entre outros aspectos, significa valorizar os profissionais desse ensino, efetivando as condições básicas e essenciais para que o seu trabalho possa acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recompor a trajetória profissional das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira foi um desafio instigante. A escolha dessas trajetórias como objeto do nosso estudo se justificou por acreditarmos na importância do trabalho dessas docentes, tanto no que diz respeito a suas atuações em sala de aula, suas concepções sobre a História, o seu Ensino e a Educação de uma maneira geral, além da complexidade e atualidade de suas produções intelectuais, influenciando todo esse trabalho a formação e trajetória de muitos outros profissionais de História, o que, por sua vez, resultou no envolvimento de muitos desses com as questões ligadas ao Ensino de História, proporcionando, em nosso Estado, a ampliação desse campo de investigação.

Outra razão que também nos motivou na escolha dessas trajetórias foram as discussões e as investigações que estão sendo realizadas no PPGE, especialmente, em nossa linha de pesquisa no Doutorado: História da Educação, contemplando estudos sobre as Memórias e as Histórias da Educação Brasileira, tendo, nesses últimos anos, surgido muitos estudos relacionados à vida profissional de mulheres educadoras e intelectuais

Nas últimas décadas, vem crescendo o número de estudos que contemplam a vida, a formação e a trajetória profissional docente, conquistando essa temática outros espaços de investigações, aumentando assim o número de estudos e pesquisas, contribuindo para mudanças de ordem qualitativa nas investigações acadêmicas, alçando o/a professor/a ao centro dos estudos e debates nacionais, sendo essa uma das contribuições que conseguimos vislumbrar nas trajetórias das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira.

Na recomposição de trajetórias tão intensas, temos a certeza de que lacunas ficaram, já que não foi uma tarefa fácil um estudo de tamanha envergadura, pela riqueza e complexidade do trabalho dessas docentes, tanto no que diz respeito a suas práticas educativas, como na qualidade de suas produções intelectuais, que tentamos, ao máximo, abordar no corpo da tese.

Falar da trajetória profissional dessas duas professoras nos levou a recompor, em nosso Estado e no âmbito da UFPB, parte de suas Histórias, especialmente, no que diz respeito às discussões e pesquisas sobre o ensino de História, campo privilegiado de suas atuações.

Trabalhar na recomposição das trajetórias de duas historiadoras vivas e atuantes levou-nos à escolha de um enfoque teórico que desse conta de uma História recente, de uma História do nosso tempo, como bem colocou a professora Rosa Maria Godoy Silveira (2012), uma História “acontecida”.

Na recomposição dessa História, tivemos o prazer de conhecer momentos da vida dessas docentes através de relatos (entrevistas) realizadas, a maioria por nós, ao logo da elaboração da tese, que, de alguma forma, indicaram a trajetória profissional futura, buscando assim compreender o caráter dinâmico da profissão, o que permitiu analisar o próprio movimento de construção de suas identidades profissionais.

Nos relatos dessas docentes, o que nos chamou muito a atenção foram as influências familiares, começando com a preocupação e os esforços da mãe da professora Joana Neves, D. Maria Gomes Monteiro, para que os filhos tivessem acesso à educação, como também o seu irmão Max com seus gibis, mais um incentivador no seu processo de alfabetização, despertando ainda mais a vontade de começar a ler o mundo.

Nessas influências familiares, já começava a se desenhar o seu gosto pela História, aparecendo esse nas conversas em casa, ouvindo com atenção os “causos” contados pelo seu pai e sua mãe, grandes narradores. No curso ginásial, esse gosto foi intensificando-se, ficando fascinada pela cativante narrativa de sua professora Maria Aparecida, descobrindo em suas aulas que (onde se fecham as aspas?) “desde os tempos mais remotos (a rigor, desde que o mundo era mundo), existiam pessoas vivendo e fazendo coisas incríveis, verdadeiras aventuras; e, mais sensacional ainda, descobrir que havia um tipo de estudo – no caso a História – que nos permitia conhecer todas essas pessoas. Não tinha outro caminho, a solução era fazer o curso de História. [...] (NEVES, novembro de 2013. Entrevista realizada pela autora em João Pessoa, PB).

Essa História se confunde com a da professora Rosa Maria Godoy Silveira, que também teve no ambiente doméstico e na família suas primeiras influências formativas, começando pelo gosto de ler da mãe, D Leonor Godoy, e a paixão pela música do seu pai, o Sr. Antônio Bueno da Silveira. Na escola, também no ginásio, descobriu o seu gosto pela História, influência de sua professora Claudia de Lucca, tendo ficado encantada com suas aulas que rompiam com as exposições tradicionais, factualistas e decorativas, decidindo, a partir daí, o que iria fazer, se preparando para o vestibular de História.

Além dos relatos, outra fonte importante na recomposição dessas trajetórias foi a produção intelectual dessas duas professoras, considerada essa produção tanto no período de atuação como docentes do Departamento de História da UFPB, como também as produções mais recentes, nas palestras, nos textos publicados pela ANPUH nacional e da Paraíba, entre outros, já que continuam envolvidas com as problemáticas referentes ao ensino de História e os seus desdobramentos, nos levando a extrapolar, em alguns momentos, o recorte temporal estabelecido nesse estudo.

Conhecer um pouco da vida dessas professoras fez-nos revisitar momentos da nossa própria infância, das brincadeiras em que reproduzíamos a sala de aula na figura da professora, inspirada na minha mãe, professora “de primeira”, D. Maria do Carmo, fazendo com que o meu pai, seu Afonso Gomes (marceneiro dos bons), colocasse um quadro negro na garagem de nossa casa.

No ensino médio, a influência de dois professores de História (como tinha acontecido com essas professoras): Maria Elvira Lisboa Ribeiro, falando da História antiga com tanta paixão, que levava a imaginar como viviam os egípcios, gregos, romanos em tempos tão remotos; e o professor Dirceu Marques Galvão, com suas aulas provocativas e críticas, articulando os mais diversos contextos históricos e temporalidades com o tempo presente, influências decisivas para a nossa escolha do curso de História.

Partindo dos relatos de vida das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira, fomos conhecendo os seus gostos pela História ainda cedo, aprofundando a recomposição de suas trajetórias, e começamos a perceber como a atuação e produção intelectual de cada uma sobre a História e o seu ensino tinha aspectos comuns, a exemplo da preocupação com a formação de um profissional de História capaz de exercer o seu ofício nos mais variados lócus de atuação que a profissão permite, especialmente, no âmbito escolar, mostrando, nesse espaço, sua atuação como um profissional completo, reprodutor/produtor de conhecimentos, enfatizando que, no exercício de sua profissão, a pesquisa é um componente essencial, habilitando esse profissional à produção do conhecimento histórico.

O envolvimento com as questões relacionadas ao ensino de História levou essas professoras em suas trajetórias a refutar na estruturação curricular, especialmente do curso de História da UFPB, a divisão entre a Licenciatura e o Bacharelado, reconhecendo que essa divisão equivocada separa, na formação e atuação do futuro profissional, o ensino da pesquisa, gerando a fragmentação do conhecimento e, com isso, a precarização da profissão.

A partir dessas reflexões, atuações e das suas produções intelectuais, essas professoras defenderam que a formação do profissional de História só será completa aliando-se o ensino à pesquisa, e que a separação desses dois âmbitos em cursos diferentes levaria não apenas a uma fragmentação do conhecimento em si, como também reforçaria a hierarquia já existente entre “quem pensa e quem faz” (os bacharéis, vistos como cientistas, produtores de conhecimento) e os licenciados (mais conhecidos como professores, reprodutores do conhecimento), bandeiras que defenderam junto ao Departamento de História da UFPB, da ANPUH e de tantos outros espaços nos quais essas professoras estiveram presentes ao longo de suas trajetórias.

Preconizando uma formação completa e consistente do profissional de História, nos seus fazeres do ensino e da pesquisa, essas docentes, cada uma a sua maneira, defenderam nos cursos de formação e no âmbito escolar uma estrutura curricular organizada a partir do Ensino Temático ou da adoção de Eixos temáticos. No caso da professora Joana Neves, a defesa do Ensino Temático de História foi o resultado de sua atuação no Ensino Vocacional, ensino esse resultante de um momento na História da nossa educação que favoreceu experiências de renovação educacional, enquanto, a proposta de Eixos Temáticos no Ensino de História, no caso da professora Rosa Godoy, foi o resultado de seu trabalho nos RCEM/EF-PB.

Ensino Temático ou Eixos Temáticos para o Ensino de História são propostas que as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira defendem até hoje como alternativa ao ensino programático, esse último estruturado a partir de um programa organizado com base em um recorte arbitrário, imposto por especialistas ou burocratas, elaborado longe da sala de aula, sem considerar a realidade dos alunos e, muito menos, os seus interesses.

Na defesa de suas propostas, o objetivo maior é o de proporcionar uma compreensão mais abrangente de problemáticas sociais marcantes de cada momento histórico, especialmente do momento vivido, procurando auxiliar professores e alunos na tomada de posição frente a essas situações.

Outra grande vantagem na adoção de propostas de ensino de História Temática ou através dos Eixos Temáticos é a valorização do estudo da História Local.

A História Local, defendida pelas professoras, trabalha com a realidade mais próxima das relações sociais, o que faz com que o local onde vivem os educandos seja o ponto de partida, possibilitando a compreensão do entorno do educando, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. O seu uso permite que o professor parta das Histórias individuais e dos grupos, inserindo os alunos em contextos mais amplos, o que a professora Joana Neves aprendeu tão bem no Vocacional e a professora Rosa Maria Godoy Silveira explorou nos RCEM-EF/PB, defendendo, essas professoras, esse ensino como a melhor proposta, já que, nessa concepção de educação, o educando é a pessoa central do processo de aprendizagem.

Para essas professoras, o local não é estático, restrito ao espaço em que se situa a casa e a escola dos educandos, o que faz com que se passe a considerar que a vida desses alunos por mais que se atenha ao espaço em que ele habita, pode ser ampliada, extrapolando esse lugar, considera-se que a sua vivência poderá ser ampliada, ganhando novos horizontes, se não físicos, pelo menos intelectuais.

Uma das características do Ensino de História defendido por essas professoras é fazer com que os seus conteúdos façam sentido na vida dos educandos, sendo assim, nada melhor do que partir da realidade mais próxima, das situações em que vivem.

Outro aspecto comum na trajetória das professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira foi a defesa da produção do conhecimento histórico não só no âmbito acadêmico, desmistificando narrativas que naturalizam e legitimam a hierarquia e hierarquização de saberes, condenando a escola a um simples espaço de reprodução de saberes. Posicionando-se contrárias a essas ideias, essas docentes defendem, no fazer cotidiano dos professores e de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, a produção de um saber específico, o conhecimento escolar, e, no caso específico do ensino de História, o conhecimento histórico escolar.

Em suas trajetórias profissionais, as professoras Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira trilharam caminhos que se entrecruzaram em muitos momentos, caminhos que levaram essas docentes, frente ao Departamento de História, à ANPUH e ao PPGH, a travar lutas em defesa de uma concepção de História, produzida tanto no espaço acadêmico como escolar, que se materializa em sua relação com o ensino e a pesquisa, resultando em uma História entendida como produção de conhecimento, o que nos levou a comungar dessa concepção e querer colocá-la em prática também em nossa trajetória profissional, concepção essa que aprendemos a chamar de História ensinada.

É necessário dizer que, ao longo da realização desse trabalho, chegamos a ouvir que essas professoras estavam ultrapassadas, que suas contribuições não eram mais válidas! Opiniões essas que, ao contrário de nos desestimular, só nos levaram a querer ainda mais prosseguir com a pesquisa, concluir a redação da tese, dando mostras de como suas atuações e produções intelectuais influenciaram e, ainda hoje, estão presentes no trabalho de tantos professores que tem como ofício construir uma História ensinada que resulte na produção do conhecimento histórico.

Esperamos que esse trabalho possa auxiliar novas pesquisas sobre o ensino de História em nosso Estado, forma essa de dar continuidade a um trabalho iniciado por essas professoras, levando à frente suas propostas tão atuais, colocando em prática uma História ensinada por elas, assim como possa inspirar outras pesquisas que abranjam, de uma forma mais ampla, a produção intelectual dessas professoras, extrapolando as questões do ensino, compreendendo em muitos outros aspectos da História o conhecimento abordados por elas, como também possam explorar outros tantos lugares de sua atuação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa** (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P.1-219
- ABUD, Kátia Maria. A história e o ensino temático. In.: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana (Org.). **História & Utopias**. Textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 492-501.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimdo Sentidos. **Saeculum - Revista de História**, ano 12, n. 15 (2006). João Pessoa: Departamento de História/ Pós-Graduação em História/ UFPB, jul. /Dez. 2006. P.57-85
- BARBOSA e MELO, Vilma de Lurdes. **História Local: Contribuições para Pensar, Fazer e Ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- BASTO, Adeilma Carneiro. **Paisagem cinematográfica: o NUDOC e a produção cultural nas décadas de 1980-1990**. 2009, Dissertação – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa /PB.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- BERNSTEIN, Serge; MILZA, Pierre. Conclusão. In: **Questões para a história do presente**. CHAUVEAU, Agnès e TÊTART, Philippe. Bauru, SP: EDUSC, 1999. P.127-130.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Calos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha . Olhares sobre a formação dos professores de História. **GT de Ensino de História do X Encontro Regional de História da Associação Nacional de História** – Núcleo Rio de Janeiro (UERJ, 14 a 18/10/2002). P.1-8.
- CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out/dez. 2014.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. **O Movimento de 1932: A Causa Paulista**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CARDOSO, Irene. **A universidade da comunhão paulista**. O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Cortez, 1982.

CARDOSO, Irene. O Passado que não passa: Lugares históricos dos testemunhos. In.: **Tempo presente & Usos do passado**. VARELLA, Flávia Florentino (Org.). [et al.]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 125-141.

CARDOSO, Irene. **Para uma crítica do presente**. São Paulo: 2001.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. **Engenho Fazendinha: A História de um conflito: Pedras de Fogo/PB 1988-1990**. João Pessoa: 1991, 25f. Texto não Publicado.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. et al. **Uma História do Ingá**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1993.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. et al. **Uma História de Pedras de Fogo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1993.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. et al. **Uma História do Conde**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. et al. **Uma História de Cabedelo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira. **Reestruturação Curricular: O Caso da Licenciatura em História da UFPB – Campus I**. João Pessoa, 1988.115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.1998.

CELESTE FILHO, Marcioniro. **A Constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand, 1993.

CHIOZZINI, D. F. **Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69**. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no Aniversário de 50 Anos de uma Área de Pesquisa, Notícias do que Virá. In.: **Saeculum** – Revista de História, João Pessoa, jan./jun. 2007. P.147-160.

COSTA, Emília Viotti da. Entrevista com Emília Viotti da Costa. In.: MORAES, José Geraldo Vinci & REGO, José Márcio. **Conversas com Historiadores Brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2002.p.1-399 .

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento?** Avaliação/Rede de avaliação institucional da educação superior. Campinas, v. 2, n. 4, dez. 1997. P.13-24

CUNHA, Luiz Antônio. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In.: TRINDADE, H.; BLANQUER, J.-M. (Orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002. P.20-49.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo Presente e Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p.19-34, 2013.

DEMARTINI, Zélia B. F; LANG, Alice Beatriz S.G; CAMPOS, Chistina S. S. **História oral e pesquisa sociológica**: a experiência do CERU São Paulo. Humanidades/ FFLCH – USP, 1998.

DEROUET, J.L. **La profession d’enseignant comme montage composite**. *Éducation Permanente*, n. 96, p. 61-71, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. In.: **Cultura Vozes**. Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 01-14, maio/jun, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: velhas questões, novos desafios. In.: **Novos Domínios da História**. CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. P.169-166.

FERREIRA, Marieta de Moraes.. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, MOLLO, PEREIRA, DA MATA. (Org.). **Tempo presente & usos do passado**. 1ªed.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, v. 1, p. 101-124.

FERREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34. 2013.

FIÚZA, Alexandre Felipe; GONÇALVES, Regina C. Gonçalves (et al). **Uma História de Areia**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In.: CHAUVEAU, Agnès e TÈTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.p.103-117.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínica, 2014.

GATTI, Décio. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores contemporâneos. In.: **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 9. p. 63-96, out. 2003.

GLEZER, Raquel. A história e o tempo presente. In.: BRUNI, José Carlos; Menna-Barreto Luiz e Nelson Marques. **Decifrando o tempo presente**. São Paulo: Editora UNESP, 2007. P.23-44.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. P.65-78.

GONÇALVES, Regina Célia e PESSOA Ângelo Emílio da Silva. História, ciência e participação social: uma entrevista Rosa Maria Godoy Silveira In.: **Saeculum** – Revista de História do Departamento de História da UFPB. João Pessoa: Editora da UFPB. Jan./jun. 2012. p. 351-367.

GONDRA, José. **Historiografia da educação, seus balanços e saberes**: a ultrapassagem como problema. Historia de la Educación - Anuario, v. 8, p. 15-37, 2007.

GUTIERREZ, F. e PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica**: Educação à Distância Alternativa. Campinas: Papirus, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. O presente como História. In: _____. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.243-255.

HOLANDA, Sérgio B. **Para uma nova história**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 43-62.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

HUBERMAN, M. **Cycle de vie et formation**. Vevey: Delta, 1974.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In.: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LAGROU, Pieter. **Des l'actualité del'histoireduprésent**. Disponível em: <http://www.itp-cnrs.ens-cachan.fr/dossier_http_PL.html>. Acesso em: 10 jan. 2013.

LAGROU, Pieter. Sobre a Atualidade do Tempo Presente. In.: PÔRTO JR. Gilson (Org.) **História do Tempo Presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007.p.31-48.

LE GOFF, J. História e **Memória**. Campinas, SP: Editorada UNICAMP, 1994.

LINHA DIRETA, Uma Perigosa Invasão. In: **O Norte**, 16/03/1980.

LYRA, Rubens Pinto. Reacionarismo e Xenofobia na Paraíba – O Caso da UFPB. In.: **Nova Escrita Ensaios**. Ano IV, n. 8, 1980.

MARQUES, Sandra L. M. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo**: O Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes de Rio Claro. 407 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31. Rio de Janeiro Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>>. Acesso em 26 jun. 2015.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 131-162.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Da progressão do Ensino Elementar ao Ensino Secundário (1931-1945)**: crítica do exame de admissão ao ginásio. f.303. (Tese) Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

MORAIS, Laudereida Eliana Marques Moraes. **Memória arquivada: produção literária-científica do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR (1976-1999)**, 2001. 2003f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MORAES, J. G.V & REGO, J. M. **Conversas com historiadores brasileiros**. São Paulo: Edições 34, 2000.

MOREIRA, Regina da Luz. Brazilianistas, historiografia e centros de documentação. In.: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5. 1990. p. 66-74.

MULLER, Helena Isabel. História do tempo presente: algumas reflexões. In. PÔRTO JR., Gilson (org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p. 17-30.

MORIN, Edgard. **O método 6 : ética**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In.: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25-26, ago.1993. p.143-62.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro-FENAME, 1974.

NETO ROCHA, Ivan. **Lynaldo Cavalcanti além das palavras**. Brasília: Paralelo, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, PUC, n 10, p. 07/28, dez.1993.

NOVOA, A. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

NOVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. In.: **Revista Brasileira de Educação**. n.14, Rio de Janeiro, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200004>>. Acesso em: 29 jun. 2015.p.10-20

OLIVEIRA, Dennilson. **Professor-pesquisador em educação histórica**. Curitiba: Ibpx, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O direito ao passado** – Uma discussão necessária à formação do profissional de História. 325f Tese de Doutorado em História. Centro de Filosofia Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

PARAÍBA: Secretaria da Educação Estado e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Paraíba**. Volume 2: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural. João Pessoa. PB, 2010.

PARAÍBA: Secretaria da Educação Estado e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vol. 3. João Pessoa-PB, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet. **O Ensino de História e o Presente**. Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, jan./jun. 2007

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. v 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PÔRTO, Gilson (Org.) **História do Tempo Presente**. Conceitos e Temas. Bauru, SP: Edusc, 2007.

Revista HISTEDBR On-Line. **Editorial**. Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, SP. n. 4, 2011. p. 1-4.

Revista Nova Escola. **Antônio Nóvoa, o garimpador de histórias de vida**. Reportagem de Márcio Ferrari Edição 215, set/2008. p. 1-3. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/edicoes-impressas/215.shtml>> Acesso em 15 jun. 2015.

REVISTA VEJA. 7 de dezembro de 1977: Disponível em: veja.abril.com.br/acervo/home.aspx. Acesso em: dezembro de 2015.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.

RODRIGO, Cláudio José Lopes. **Sociedade e universidade: Um Estudo de caso**. João Pessoa. SEC/PB,1986.

ROUSSO, Henry. A História do Tempo Presente, vinte anos depois. In.: PÔRTO Jr. Gilson (Org.). **História do Tempo Presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007.p. 277-296.

ROIZ, Diogo da Silva. **Os Caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino:** a institucionalização do ensino universitário de história na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934/1968). Curitiba: Appris, 2012.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. In.: **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, jan./jun. 2007. p. 65-104.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Atualidade da História do Tempo Presente. In.: **Revista Historiar**. Sobral, Ce. Ano I, n. I, 2009. p. 7-13. Disponível: <<http://www.uvanet.br/historiar/index.php/1/article/view/1/pdf>>. Acesso em 15 Dez de 2015.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez. 2008.

SAVIANI, Demerval. et ali. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. p.13-33.

SILVA, Marcos A. da; FONSECA, S.G. **Ensinar História no Século XXI:** em busca do tempo perdido. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SKIDMORE. Thomas E. **Uma História do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SPOSITO, M. O povo vai à escola. São Paulo, Loyola, 1984.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume. 1998.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo:** a atualidade de um projeto ceifado pelo regime militar. 2014 Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/an16ais_vi_cbhe/.../1139.doc. Acesso em 23 jun. 2015.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado. História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VANSINA, Jean. **Metodologia e Pré história da África**. [tradução MEC/ Centro de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal de São Carlo]. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. 2010.

WITTER, José Sebastião. Aretê: uma experiência de ensino e divulgação científica pelo rádio. In. **Anais do VII Simpósio Nacional de História/ANPUH**, 1976. Aracajú/SE. 1976. p. 1031-1032.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70, 2003.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. STEINDEL, Gisela Eggert. Apropriações das Classes Experimentais Secundárias No Estado De São Paulo (1955-1964). **Anais do VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**. Florianópolis (SC) – 2013. ISSN 2236-7977. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3985/2733>> Acesso em: 25 jun. 2015.

ZAMBONI, Ernesta. “Panorama das pesquisas no ensino de História”. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/7, jan.- dez. 2001, p.105-117 em: http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07_art09_Zamboni.pdf . Acesso em: 3 nov. 2012.

1- CONSULTA AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA PROFESSORA JOANA NEVES

NEVES, Joana. Como se Estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. Ano 2, nº 4, Out-Dez, 1980.

NEVES, Joana. **O Compromisso do Historiador com a Educação**. 1987. Texto não publicado.

NEVES, Joana. **Reflexões sobre o Ensino de História**: Discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. 1999. Texto não publicado.

NEVES, Joana; RODRIGUES, Therezinha G. P.; RIBEIRO, Felicidade L. (Coords.). **História de Patos**. Campina Grande: Grafset, 1985. Série Materiais Didáticos do NDHIR/UFPB.

NEVES, Joana. A Formação do Professor de História no Brasil, In.: **Encontro de Professores de História Brasileiros e Portugueses**. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1998. 1-8

NEVES, Joana. Perspectivas do ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos. In.: OLIVEIRA, Margarida M. Dias (Org.) **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reforma no ensino**. João Pessoa: Editora Sal e Terra, 2000 a.p.103-136.

NEVES, Joana. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. In.: **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil**. 2008. Disponível em: ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4994. Acesso em: 07 abr. 2016. p, 1-11.

NEVES, Joana. **O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio Político. 1661-1970**. 2010, f 351. (Tese) Doutorado em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010. a

NEVES, Joana. A graduação em História – etapa de ensino de história voltada para a formação do professor-pesquisador. In.: **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina, 2003a. p.76-81.

NEVES, Joana. A Formação do Professor de História no Brasil. In: SCOCUGLIO, Afonso; PINHEIRO, Antônio. (Orgs.). **Educação e História no Brasil Contemporâneo**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2003b. p,37-62.

NEVES, Joana. Formação do Professor de História. Im.: **Anais do XXII Simpósio Nacional de História** – ANPUH. João Pessoa, 2003c. P1-8.

NEVES, Joana. **Ensino Temático de História Interdisciplinaridade: História da Arte; História da Ciência**. São Paulo, SP: Saraiva, 1988.

NEVES, Joana. Como se Estuda História. In.: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa- P. Ano 2, n. 4, Out-Dez, 1980.

NEVES, Joana.e BALDO Mario. **Estudo de História de Mato Grosso (Integração – Ensino – pesquisa)**. 1975. Texto não publicado.

NEVES, Joana. Educação e Sociedade no Brasil: política e inovação/renovação educacionais – Um Diálogo Ausente. Anais do XXVII **Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História** – ANPUH. Natal-RN, 2013. P.1-12.

NEVES, Joana. O Ensino de História nos 50 anos do Golpe Militar – Estudos Sociais sob a Ditadura. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (Orgs.). **50 Anos da Ditadura Militar** - capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014 b. p.13-40.

NEVES, Joana. “O ensino temático de História”. In.: **Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História da Paraíba**. Patos, PB, 2000. P.1-13.

NEVES, Joana. Renovação Educacional e Desenvolvimento Econômico: O Ensino Vocacional em São Paulo – Uma Questão Política. In.: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH. São Paulo, SP, 2011. P.1-16.

NEVES, Joana. O Ensino de História no Brasil: Balanço Crítico. **Anais do 1º Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo, SP, 1988. Disponível em: ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/203. Acesso em: 07 jun. 2016. p, 1-7.

NEVES, Joana. **Formação do/a professor/a de História: A briga das diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC (2001A briga das diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC** , 2001.Texto não publicado.

NEVES, Joana; BRANDÃO, Zeluiza. Condições de Trabalho do Professor e Ensino de História. In.: **Revista Brasileira de História**. v. 6 n. 12. mar/ago. São Paulo, 1986. P.1-8.

2- CONSULTA AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS DA PROFESSORA ROSA MARIA GODOY SILVEIRA

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A Pesquisa Histórica na UFPB - Implantação de um Centro de Documentação. **Revista de Ciências Humanas**, UFPB-CCHLA. João Pessoa, ano 2, n. 4, p. 249-265, out/dez.1980.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **História local e ensino de história**. Portal de Publicações Periódicas Eletrônicas da Faculdade de Educação da UNICAMP. São Paulo, SP, 2013, p. 1-9. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5180/4127>. Acesso em 2 de jan de 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Relatório de Atividades do NDIHR**, período: 1976-1980. João Pessoa: UFPB/NDIHR, 1980.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. História, acontecimentos e narrativas – Conferência apresentada no XXII Simpósio Nacional da ANPUH. **Anais do XXII Simpósio Nacional da ANPUH**. João Pessoa, PB, 2003. Disponível em: <anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S22.pdf> Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O Perfil do profissional de História para o Século XXI. **Anais do XI Encontro Estadual dos Professores de História - ANPUH-PB**. Campina Grande, PB. 2004. P.1-13.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Joana, D'Arc não, do arco-íris. In.: **Ouro Sobre o Azul**. Margarida Maria Dias de Oliveira (Org.). João Pessoa: Sal da Terra, 2002.p.63-69.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do Ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. **Saeculum** - Revista de História do Departamento de História da UFPB. João Pessoa, PB: Editora da UFPB. n. 6-7, jan-dez. 2001. P.59-70.

SILVEIRA, Rosa. Maria. Godoy. . Capacitação em serviço para professores de História - articulação entre teoria e prática. In: **XXI Simpósio Nacional da ANPUH**, 2001, Niterói. História no Novo Milênio: entre o individual e o coletivo. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense/UFF, 2001. p. 143-147.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A Historiografia Acadêmica Paraibana e a ANPUH-PB: considerações de meio século. In.: PESSOA, Ângelo Emílio da Silva; LÔBO, Isamarc Gonçalves; BEZERRA, Josineide da Silva. (Orgs.) **História e Sociedade: saberes em diálogo**. Campina Grande: EDUFCG, João Pessoa: A União, 2014. p. 213-246.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Cultura Histórica e Formação Ética: os objetivos atitudinais no Ensino de História. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História ANPUH**. Fortaleza/CE 2009. p. 1-10. Disponível em:

<anais.anpuh.org/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0802.pdf>. Acesso em 15 de Dez de 2015.

3- ENTREVISTA

4.1- PROFESSORA JOANA NEVES

Novembros de 2013 - João Pessoa/PB

Novembros de 2014 -João Pessoa/PB

Março de 2015 - João Pessoa/PB

Agosto de 2015 – João Pessoa/PB

Janeiro de 2016 – João Pessoa/PB

Setembro de 2016- João Pessoa/PB

3.2 PROFESSORA ROSA MARIA GODOY SILVEIRA

Maio de 2014 – Jundiaí/SP

Maio de 2016 – João Pessoa/PB

Junho de 2016 – João Pessoa/PB

ANEXO

PROPOSIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

1ª Série - EIXO TEMÁTICO: CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E PODER

TEMAS	REPERTÓRIOS DE EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS (Sugestões de Conteúdos Processuais)
1. <u>O HOMEM COMO SER POLÍTICO</u> 1.1 Política 1.2 Participação Política 1.3 Democracia 1.4 Cidadania 1.5 Poder 1.6 Estado 1.7 Nação e Nacionalidade	○ CONCEITOS: PREDOMINANTEMENTE (NÃO SÓ) do campo das Teorias Políticas - Estes conceitos deverão ser construídos a partir de experiências históricas do presente (conceitos atuais), levando-se em consideração o conhecimento prévio e a experiência do(a) educando(a). - OBS: ESTES CONCEITOS ESTÃO PRESENTES E CONTINUARÃO SENDO TRABALHADOS NOS CONTEÚDOS SUGERIDOS ABAIXO.
2 <u>CIDADANIA, LIBERDADE E DIREITOS</u> 2.1 As primeiras configurações de cidadania 2.2 Cidadania, direitos civis e direitos políticos 2.3 Cidadania e direitos sociais 2.4 Cidadania e novos direitos) relativos a: a) mercado b) gênero c) orientação sexual d) identidades étnico-culturais e) geração e) meio-ambiente f) memória social	○ a Cidadania na democracia grega (Atenas) e no Estado romano; ○ as lutas pela liberdade e por direitos civis e políticos: revoluções burguesas (Inglesa, Francesa); lutas anti-coloniais: independência dos Estados Unidos e movimentos autonomistas no Brasil (Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana, Revolução de 1817), processo de separação política no Brasil e na Paraíba: a configuração liberal de Cidadania no Império e na República; as lutas pelo direito ao voto; ○ lutas sindicais e lutas trabalhistas na Europa (séculos XIX e 1ª metade do século XX); ○ os direitos no Estado do Bem-Estar social (exemplos: Escandinávia, Inglaterra e Estados Unidos); ○ movimentos camponeses na América Latina: Zapatismo e Chiapas; ○ expressões e manifestações políticas no Brasil e na Paraíba: a cidadania excludente (Império, República Velha, Estado Populista e Regime Militar); lutas pela liberdade (resistência dos escravos; revoltas regenciais; manifestações camponesas: Cangaco, Messianismo); lutas trabalhistas e sindicais (movimento operário República: Velha, período Vargas e tempos recentes); lutas pela terra (Ligas Camponesas e MST); No Brasil, nos espaços regional e local > ○ Lutas do consumidor; ○ movimento feminista; ○ movimento GLBTS; ○ movimentos pelo reconhecimento das diferenças étnico- culturais: lutas dos negros e dos indígenas ○ direitos de crianças e adolescentes, direitos do idoso; ○ movimento ecológico, ○ defesa do Patrimônio Cultural
3. <u>CIDADANIA, ETNIA-CULTURA E NACIONALIDADE</u> 3.1 A relação entre cidadania e formações étnico-culturais 3.2 Cidadania Estado, Nacionalidade e Nacionalismos	○ sociedades tribais africanas (do período da colonização moderna; nos séculos XIX ao XXI); ○ lutas étnico-culturais na Europa e nos Estados Unidos (Ex: os imigrantes na Europa e nos EUA, o País Basco); os confrontos na Europa Central (Ex: Sérvia e Croácia); movimentos negros na atualidade; ○ formação dos Estados Nacionais Modernos: Inglaterra, França, Portugal e Espanha; ○ nacionalismo e liberalismo: lutas nacionais do século XIX: unidades alemã e italiana; ○ nacionalismo e nazifascismo: Alemanha, Itália, Japão; ○ nacionalismo e socialismo real: stalinismo (nacionalismo russo) e crise dos anos 1990 (nacionalismos das ex-repúblicas soviéticas); ○ Brasil e Paraíba: vários momentos da formação nacional e sua expressão nacionalista: Estado nacional pós-independência, período

3.3 Nacionalidade e simbologia: heróis e mitos.	Vargas, regime Militar: os projetos políticos vitoriosos; os projetos alternativos de construção da Nação (movimentos regenciais); ○ Signos nacionalistas em várias sociedades (podem ser as mesmas indicadas acima ou algumas delas);
4. <u>CIDADANIA E “NÃO-CIDADANIA”</u> 4.1 Sociedades sem conceito de cidadania 4.2 A perda de direitos na atualidade	○ Estados Teocráticos: da Antiguidade Oriental; feudais medievais; Islâmicos (Irã); ○ Estados Absolutistas: França, Inglaterra, Portugal e Espanha; ○ Estados de política neoliberal: Estados Unidos, Inglaterra, França, Japão; o Estado Brasileiro e o neoliberalismo;
5. <u>CIDADANIA PLANETÁRIA</u> 5.1 Os direitos universais 5.2 Os organismos internacionais e a cidadania 5.3 A relação entre cidadania nacional e cidadania internacional	○ Direitos: Humanos; ao Patrimônio, ao meio-ambiente; ○ ONU, Tribunal Penal Internacional; ○ Identidade local x Identidade global na atualidade.

2ª Série – EIXO TEMÁTICO: PRODUÇÃO, TRABALHO E CONSUMO

TEMAS	REPERTÓRIOS DE EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS (Sugestões de Conteúdos Processuais)
1. <u>O HOMEM COMO PRODUTOR E REPRODUTOR DE SUA SOBREVIVÊNCIA</u> 1.1 Economia 1.2 Produção 1.3 Trabalho 1.4 Fontes de energia 1.5 Matérias-primas 1.6 Tecnologias 1.7 Produto 1.8 Consumo 1.9 Valor de troca 1.10 Valor de uso 1.11 Mercadoria	○ <u>CONCEITOS</u> : PREDOMINANTEMENTE (NÃO SÓ) no campo das Teorias Econômicas Estes conceitos deverão ser construídos a partir de experiências históricas do presente (conceitos atuais), levando-se em consideração o conhecimento prévio e a experiência do(a) educando(a). OBS: ESTES CONCEITOS ESTÃO PRESENTES E CONTINUARÃO SENDO TRABALHADOS NOS CONTEÚDOS SUGERIDOS ABAIXO.
2. <u>OS DIVERSOS MODOS DE PRODUÇÃO E CONSUMO</u> 2.1 As sociedades extrativistas 2.2 As sociedades agrárias 2.3 As sociedades urbano-industriais capitalistas 2.4 As sociedades socialistas 2.5 As sociedades financeiro-informacionais da Globalização 2.6 A convivência de modos de produção e consumo diferenciados na atualidade	○ Sociedades “pré-históricas”; Brasil e Paraíba indígenas; civilizações pré-colombianas; sociedades tribais africanas; ○ Hidráulicas da Antiguidade Oriental (Oriente Médio); a peculiaridade dos hebreus ○ Escravistas antigas: Grécia e Roma; ○ Feudais: Europa ocidental medieval; ○ Escravistas modernas: Brasil e Paraíba colonial; ○ Revolução Industrial: séculos XVIII e XIX (Inglaterra, França e Estados Unidos); ○ Revolução Industrial: século XIX e XX: Alemanha, Japão; ○ Modernização produtiva (século XIX) e Industrialização no Brasil, no Nordeste e na Paraíba; ○ União Soviética, Cuba e China (Revoluções Russa, Chinesa e Cubana); ○ Estados Unidos, Europa, Japão; a Globalização no Brasil; a peculiaridade da China (2ª metade do século XX);

	○ O exame desta questão no mundo (alguns exemplos), Brasil e Paraíba;
3. <u>RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E PROPRIEDADE</u> 3.1 Divisão social do trabalho 3.2 Divisão sexual do trabalho 3.3 Trabalho, exploração e alienação 3.4 Produção e Propriedade	Este tema será estudado nas sociedades (experiências históricas do tema 2) – vide observação 2 abaixo deste Quadro ○ As classes sociais correspondentes a cada modo de produção e consumo: senhores e escravos; senhores e servos; burguesia e proletariado, burguesia e classes trabalhadoras contemporâneas; ○ Na América Latina, Brasil e Paraíba: senhores e escravos; senhores e camponeses; burguesia e proletariado; burguesia e classes trabalhadoras contemporâneas – suas peculiaridades; ○ As relações de Gênero nos processos produtivos; ○ As condições de trabalho e de vida em cada modo de produção e consumo: Inglaterra (séculos XVIII e XIX) e Brasil (séculos XIX e XX); As formas de propriedade em cada modo de produção e consumo: comunal, estatal, privada escravista antiga, privada feudal e privada capitalista, socialista; as formas de propriedade no Brasil e na Paraíba; a propriedade agrária colonial e na atualidade, a propriedade capitalista industrial e financeira;
4. <u>PRODUÇÃO, TRABALHO, TEMPO E REPRESENTAÇÃO</u> 4.1 As concepções de tempo: a) o tempo cíclico da natureza b) o tempo linear da fábrica c) o tempo “intemporal” da informação computadorizada 4.2 As concepções de Trabalho (no tempo): a) o trabalho como sobrevivência e liberdade b) o trabalho como castigo c) o trabalho como necessidade d) o trabalho e o “não-trabalho”	○ As culturas indígenas pré-colombianas e as sociedades camponesas; ○ As sociedades urbano-industriais: Inglaterra (Revolução Industrial) e Brasil industrial; ○ O mundo globalizado; ○ A prática e o significado do trabalho nas sociedades pré-colombianas (América, Brasil e Paraíba); ○ A mentalidade da cristandade medieval; ○ a ética protestante e o capitalismo moderno; ○ a representação do trabalho na sociedade globalizada;

3ª Série EIXO TEMÁTICO: DIVERSIDADE CULTURAL

TEMAS	REPERTÓRIOS DE EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS (Sugestões de Conteúdos Processuais)
1. <u>O HOMEM COMO SER CULTURAL</u> 1.1 Cultura 1.2 Identidade Cultural 1.3 Diversidade Cultural 1.4 Pluralidade Cultural 1.5 Aculturação 1.6 Interculturalidade 1.7 Código Cultural 1.8 Representação Social	○ <u>CONCEITOS</u>: PREDOMINANTEMENTE (NÃO SÓ) do campo das Teorias Culturais Estes conceitos deverão ser construídos a partir de experiências históricas do presente (conceitos atuais), levando-se em consideração o conhecimento prévio e a experiência do educando. OBS: ESTES CONCEITOS ESTÃO PRESENTES E CONTINUARÃO SENDO TRABALHADOS NOS CONTEÚDOS SUGERIDOS ABAIXO.
2. <u>A PRODUÇÃO HISTÓRICA DA</u>	

<u>DIVERSIDADE CULTURAL</u> 2.1 Diversidade de Classe 2.2 Diversidade de Gênero 2.3 Diversidade de Orientação Sexual 2.4 Diversidades por deficiências 2.5 Diversidades étnico-culturais 2.6. Diversidades religiosas 2.7 Diversidades ideológicas 2.8 Diversidades territoriais	○ Revisão sintética de assunto já abordado no Eixo temático da 2ª série: <u>RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E PROPRIEDADE</u>. (3.1 Divisão social do trabalho); ○ A situação da mulher na Grécia Antiga; na Idade Média e na sociedade moderna; no Brasil e na Paraíba (em vários períodos históricos); ○ A concepção da sexualidade em diversas sociedades e períodos históricos: Grécia Antiga, Idade Média (visão judaico-cristã) e na atualidade; no Brasil e na Paraíba em alguns momentos (período colonial e atualidade); ○ A problemática das deficiências tratadas em várias sociedades: ex.: a perfeição física espartana; a eugenia nazista; ○ As peculiaridades culturais de: palestinos, hebreus, negros (africanos e brasileiros)) e indígenas (pré- colombianos, latino-americanos e brasileiros) ○ Judaísmo, islamismo, paganismo/cristianismo; protestantismo; a diversidade religiosa no Brasil: matrizes indígenas, negras e branco-ocidentais; a religiosidade na atualidade; ○ liberalismo; socialismo; ○ as diferenças regionais em um país; as diferenças entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos; (em vários períodos históricos); as diferenças entre os hemisférios Norte e o Sul (na contemporaneidade)
<u>3. ENCONTROS E CONFLITOS CULTURAIS.</u> 3.1 Processos de hegemonia cultural 3.2 Processos de interculturalidade: subordinação e circularidade cultural 3.3 Preconceito e discriminação; resistência X hegemonia cultural 3.4 Intolerância e conflito 3.5 A busca de diálogos interculturais	○ A colonização na América e o Imperialismo na África e Ásia: o padrão civilizatório europeu ocidental: branco, cristão e masculino ○ A Globalização : a manutenção do padrão europeu ocidental e a sua reiteração no padrão norte- americano; ○ A desestruturação das sociedades indígenas pré-colombianas e das sociedades tribais africanas; a interrelação de culturas (o sincretismo) no Brasil; a interrelação de culturas na Europa e nos Estados Unidos na atualidade; ○ Racismo e <i>Apartheid</i>: Estados Unidos e África do Sul; os preconceitos no Brasil contra negros, indígenas e classes populares; A resistência indígena na América pré-colombiana e no Brasil; a resistência dos escravos no Brasil; ○ judeus x cristãos; romanos (pagãos) x cristãos; cristãos x pagãos (bárbaros); cristãos x cristãos (católicos x protestantes); brancos x negros; brancos x índios; Guerras Nacionalistas (Iª e IIª Guerras Mundiais) e Guerra Ideológica (“Guerra Fria”, entre capitalistas e comunistas) no mundo contemporâneo; A reiteração dos confrontos: judeus x palestinos (islâmicos); cristãos x islâmicos; o Terrorismo; ○ Lutas contra o racismo e contra outras formas de discriminação ; as políticas afirmativas de inclusão social no Brasil e na Paraíba; ecumenismo; a luta multicultural do Fórum Social Mundial x o padrão cultural da Globalização. Documentos contra o racismo e pela Inclusão: Conferências e Declarações Mundiais e Nacionais.

Fonte : RCEM-PB (2007), p. 103-113