

As representações de memória e de história de Goiás no ensino de história em Catalão

MÁRCIA PEREIRA DOS SANTOS*

marcia.santos@catalao.ufg.br

O presente artigo exporá a pesquisa que nasceu das inquietações com a relação entre a pesquisa histórica e o ensino de história em Catalão e a percepção das demandas que esse ensino, em nível fundamental e médio, apresentam na cidade de Catalão¹. Partindo de uma concepção de professor como pesquisador, notamos a necessidade de problematizar o ensino de história a partir tanto das produções históricas feitas na academia, quanto das experiências vivenciadas pelos professores de história em sala de aula. O projeto nasceu com a perspectiva de ampliar a atuação do pesquisador e professor de história da universidade em relação a seus pares do ensino fundamental e médio, compartilhando as demandas, mas também as soluções possíveis. Com isso, notamos a necessidade de propor alternativas didáticas que pudessem ser utilizadas no ensino de história, cujas temáticas fossem a história de Goiás e Catalão. Isso porque temos consciência da riqueza da produção dessa história em âmbito acadêmico, sem, no entanto, ter uma presença efetiva no ensino de base.

A pesquisa, inicialmente, nos apresentou a demanda escolar pela presença de conhecimentos históricos sistematizados sobre Goiás e Catalão. Essa demanda nos levou a levantar uma indagação geral: Porque essa ausência de conhecimentos históricos sistematizados sobre Goiás e Catalão nas escolas? E a partir dessa indagação elaboramos outras: Que história e que memória de Goiás e Catalão tem sido ensinadas? Será que ensino e pesquisa estão associados no cotidiano das salas de aula da disciplina história? Quais as principais representações de história e de memória de Goiás e Catalão que têm sido produzidas por historiadores e será que as mesmas chegam ao ensino básico? Com essas questões como guia, fomos à campo em busca de respostas.

No contexto atual, é perceptível que as pesquisas regionais e ou locais têm reescrito

* Doutora em História – UFG/Campus Catalão.

¹ O presente artigo é fruto do desenvolvimento do projeto de mesmo título, financiado pelo Programa de Bolsa Licenciatura – PROLICEN, da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, no período de 2009 a 2011. Tal projeto foi desenvolvido em conjunto com a Bolsista Pesquisadora Jaciely Soares da Silva.

2

a história de Goiás e Catalão. E, na maioria das vezes, são os próprios professores de história das escolas que a pesquisa alcançou que tem feito esses trabalhos. Apesar disso, prevalece ainda um uso restrito das mesmas em sala de aula, o que não tem permitindo novas reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende de história de Goiás e Catalão, ficando esta interrogação: por que professores que pesquisaram esses temas não tem usado suas pesquisas como materiais de se ensinar história?

Inicialmente esse problema implicou em colocar em debate quais as representações de memória e de história de Goiás e Catalão estão sendo propostas ao ensino fundamental e médio, pelos professores e, mesmo, qual o papel fundamental dos professores de graduação em história no processo de formar professores para a educação básica. A partir disso, foi possível elaborar uma reflexão que nos ajudou a compreender a relação entre a história produzida na universidade, a historiografia que se publica em Goiás e Catalão e a história que se ensina na escola.

Assim, assumimos o desafio de enfrentar o debate sobre a relação ensino e pesquisa, no intuito de propor reflexões sobre a produção do conhecimento histórico sobre Goiás e Catalão e seu possível uso no ensino básico. Em um contexto no qual a educação em geral e o ensino de história em particular, vivem uma situação dramática, haja vista a popularização midiática de avaliações ruins da educação brasileira em todos os níveis, repensar conceitos de história e memória e buscar alternativas para o ensino e aprendizagem da história de Goiás e Catalão se tornam o sentido do trabalho do profissional de história, atuante nessa região, que não separa sua prática de pesquisa do seu exercício docente.

Se acreditarmos que há premência em reavaliar os sentidos do passado, até então elaborados como explicação histórica da história de Goiás e Catalão, é preciso que isso seja enfrentado com o objetivo de melhorar o ensino de história, tal como nos propões Thais Nívia de L. Fonseca (2006). É na sala de aula do ensino fundamental e médio que os conceitos norteadores dos estudos da história precisam ser problematizados e relacionados à prática da pesquisa, da produção científica, da cidadania e da ética, haja vista, que nos colocamos no processo educativo como aqueles que buscam que seus alunos se sintam sujeitos da história e da aprendizagem.

3

A partir dos anos de 1980, com o processo de redemocratização brasileira, a educação começou a ser repensada. Novas diretrizes curriculares foram propostas e esse processo culminou com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, cujos objetivos eram essencialmente remodelar os currículos escolares, visando à melhoria e ampliação da qualidade do ensino no Brasil. No caso do ensino de história, os parâmetros propunham novas perspectivas para o mesmo, tendo como premissa que:

[...] reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas, sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a história como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (2001: 30)

Essa proposta nascia não apenas como fruto de uma ação do Governo, via Ministério da Educação, mas também de questionamentos advindos da sociedade como um todo e de professores de história e historiadores em particular. O gradativo aumento do acesso à escola pela população, bem como o crescimento do número de cursos de história, tanto de graduação quanto de pós-graduação, e o decorrente aumento de pesquisas, provocaram uma nova configuração na historiografia brasileira.

O conhecimento histórico brasileiro, a partir de 1980, pós-ditadura militar, se por um lado sentia sobre si as demandas da conjuntura de restabelecimento efetivo da democracia no Brasil, por outro lado, sentia a influência da conjuntura mundial, interferindo em muitas interpretações teóricas da história, especialmente aquelas de orientação marxista, vez que, a crescente perda da crença na utopia socialista pós-queda do muro de Berlim em 1989 comprimiu muitos sonhos. Esse contexto mundial interferiu no conhecimento histórico produzido no mundo todo e foi, nas salas de aula do ensino básico, que tais questões apresentaram problemas recorrentes no que concerne a ensinar e a aprender história.

Nesse contexto, é perceptível, se bem que numa análise insatisfatória nesse momento, que o século XX, especialmente a sua segunda metade, foi marcado por novas dimensões para se pensar a educação (MELLO, 2004) e, no seu bojo, a disciplina História. A ruptura com modelos totalizantes de história, marcadas pelas chamadas “teorias de explicação global”, incide sobre o ensino de história justamente com uma crescente insatisfação com a chamada história tradicional, até então, no Brasil, a diretiva do ensino de história em todas as

4

fases da educação escolar. Nesse momento, a busca por romper com essa história tradicional, fortemente identificada com as anteriores diretrizes educacionais do regime militar brasileiro (1964 – 1985), marcou a chamada renovação do ensino de história (FONSECA, 1993) – muitas vezes expressa nos tais PCNs, mas também, e ainda, em pesquisas e preocupações de historiadores e professores de história com o ensino.

Esse momento criou para o ensino de história uma série de demandas que na maioria das vezes não eram possíveis de serem atendidas diante de muitos fatores, mas em especial diante da precária situação da educação no Brasil, caracterizada por péssimas condições que iam desde a má formação de professores e a baixa remuneração, até a infraestrutura inexistente ou claudicante das escolas, entre outras. O maior agravante, a nosso ver, era, e talvez o seja até hoje, os limites do conhecimento histórico produzido no país. Conhecimento este que alcançou, sem dúvida, um grande desenvolvimento, mas que padecia / padece de discrepâncias de publicação e acesso limitado. Especialmente no que se refere aos “conhecimentos locais e/ou regionais” – demanda dos PCNs e de novas teorias de história – viu-se uma dificuldade em promover um ensino / aprendizagem que permitisse aos alunos questionar a história que aprendiam em relação à história que viviam e experimentavam no dia a dia. Ou seja, notamos uma dificuldade em permitir ao aluno sentir-se, perceber-se sujeito da história, pois não há, nesse sentido, propostas efetivas e gerais para a educação que deem ao ensino de história possibilidade do aluno fazer o trânsito entre o conhecimento local e o geral, ou mesmo entre a sua história individual e a história da sociedade na qual se insere como sujeito. Assim, ainda hoje persiste uma dificuldade em se ensinar a história do lugar no qual esses alunos estão relacionados à história maior de seu país, e, logo, do mundo.

Partindo do questionamento de como têm sido tecidas as representações de memória e de história de Goiás e Catalão no âmbito de uma historiografia goiana, propomos a reflexão como tais noções estão sendo – ou não – usadas em sala de aula do ensino fundamental e médio, especialmente no município de Catalão, local onde se desenvolveu a pesquisa de campo da discussão.

A questão guiadora da proposta partia, portanto, da necessária distinção entre História e Memória (LE GOFF, 2003). Isso porque entendemos que tais formas de

5

interpelação do passado vêm sendo propostas na historiografia em geral como “idênticas” (SEIXAS, 2001a), o que, defendemos se se mantém, poderia impedir que as imagens do passado, ora como memória, ora como história (SANTOS, 2007), fossem questionadas e problematizadas no ensino fundamental. Dessa forma, é preciso questionar como tais noções têm chegado à sala de aula e, mesmo, como são apropriadas por professores e alunos.

Muitas vezes sedimentados em visões tradicionais do passado como pronto e acabado, os conceitos de história e de memória têm servido a perspectivas de celebração – comemoração do passado, reforçando uma noção de história feita por grandes homens e fatos e, mesmo, cristalizando uma memória em monumentos e “lugares de memória” (NORA, 1993) que dificultam a compreensão do passado, seja ele como história ou como memória, na sua dinamicidade.

Assim, notamos, no âmbito das demandas atuais do estudo do passado (SEIXAS, 2001b) uma premente necessidade de se problematizar essa situação e repensar que sentidos de passado têm sido compostos e “repassados” em sala de aula. E, no caso de nossa discussão, que memória e que história de Goiás têm sido ensinadas em nossas escolas. E isso se justifica a partir do que encontramos nas escolas: uma história de Goiás e Catalão, contada, não raro, a partir de um viés político sectário, muitas vezes usando materiais provenientes de memorialistas, que apesar de seu mérito na escrita das memórias do lugar, muitas vezes não são explorados como uma das possíveis explicações do passado, mas como verdade absoluta. Isso nos impôs questionar: por que na escola se aprende a história local e regional apenas por recorte de trabalhos dos memorialistas? Por que não se estuda a partir do que os historiadores estão produzindo sobre Goiás e sobre Catalão?

Vimos que no contexto de uma historiografia goiana, especialmente nas últimas décadas, há um esforço em discutir as noções de passado e questionar as imagens que tais noções tecem de Goiás. Alguns estudos como de Itami Campos (1983), Nasr F. Chaul (1997), Barsanulfo Gomides Borges (2000) entre outros, têm sido saudados como esforços de uma (re) interpretação da história goiana, que rompa com as tradicionais visões de uma história evolutiva que identificava um “atraso” de Goiás em relação ao restante do país, até início do século XX, seguido a partir de então de um “progresso” vislumbrado, também, como sentido

6

da história do Brasil.

E, no que concerne a Catalão, a enormidade de monografias de conclusão de curso de Graduação em História (FREITAS, 2002) e, mesmo, de monografias de conclusão de curso de especialização em História, escritas sobre o passado catalano, sinalizam novas formas de interpretar o passado da cidade e suas cercanias. Os que percebemos, então, com a pesquisa, são que essas novas visões do passado goiano têm um uso restrito, senão nulo nas salas de aula. O que era uma hipótese se confirmou com o trabalho de campo. Isso porque durante essa experiência, notamos uma ausência da história de Goiás na grande maioria das propostas de ensino de história e, ao mesmo tempo, fomos recebidos com uma cobrança dos professores de história em fornecer material de ensino da história de Goiás, pois seriam, mais cedo ou mais tarde, “obrigados” a discutir essa história sem, no entanto, terem referências para isso.

Assim, considerando as pesquisas dos autores anteriormente citados e, mesmo, de outros não citados aqui, e a cobrança dos professores de história, surgiram às seguintes questões: Por que tais autores não têm chegado às salas de aula do ensino fundamental e médio? Por que suas novas visões da história goiana e catalana parecem não ter ressonância na prática docente nas escolas? Por que isso acontece? Não são os professores de história da cidade de Catalão os pesquisadores que, fazendo suas monografias de fim de curso, propuseram novos olhares à história de Goiás e de Catalão? As respostas a tais questões envolvem, defendemos, diferentes questionamentos, especialmente em relação às concepções de história e memória que esses pesquisadores – professores possuem e como as mesmas são mobilizadas por seus métodos de ensinar história.

Nesse caso foi perceptível durante a pesquisa que esses mesmos professores, em sua grande maioria, não se veem como produtores de conhecimento histórico. Não podemos generalizar, claro, mas em sua grande maioria, esse professores esperam a existência de materiais didáticos definidos por outros para que possam ensinar a história de Goiás e de Catalão, não fazendo a relação entre sua pesquisa e o ensino de história. Isso talvez reforce a necessidade de se problematizar o papel do professor de história, com formação em história, mas que tem dificuldade em fazer a relação ensino e pesquisa.

Quando acompanhamos as pesquisas históricas desenvolvidas em Catalão

7

(FREITAS, 2001) vemos uma predominância da história de Goiás e de Catalão como tema das investigações históricas desenvolvidas no CAC/UFG. Nesse caso, a conclusão a que chegamos é que além dos desafios de falta de financiamento para tais pesquisas, falta de estrutura de pesquisa no lugar, falta de publicação das mesmas, há, ainda, por parte de muitos pesquisadores, uma visão que distancia ensino e pesquisa. Essa visão dificulta um trabalho que leve tais pesquisas para a sala de aula, dentro daquilo que é solicitado como história de Goiás e de Catalão nos currículos escolares, mas também dentro da própria necessidade de se ter, socialmente, um passado referencial que esteja ao alcance de todos. Esse fato reforça nossa percepção de que esses mesmos pesquisadores / professores dissociam a pesquisa e o ensino na sua atuação docente, ainda que não o queiram ou o façam sem muita reflexão. E os motivos são variados, pois o contexto escolar, com poucas aulas de 50 minutos para o ensino de história, não é propício a se fazer o contrário. Nesse caso, impõe-se a necessidade de travar debates com esses sujeitos para que coloquem em questão essa dissociação entre ensino e pesquisa. Ora, como Selva G. Fonseca (2003), acreditamos que é nessa ligação fundamental entre a pesquisa e o ensino que podemos redimensionar o ensino de história, dando ao mesmo um caráter dinâmico e inovador que rompa com práticas tradicionais de ensino que roubam de professores e alunos a condição de sujeitos do conhecimento.

Fonseca acredita que a partir disso a própria sala de aula se tornaria espaço de pesquisa:

[...] a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real. Ora, se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstituindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva. Isso implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de história. (2003: 119)

Ou seja, é urgente criar condições, métodos e análises que permitam a aproximação entre a produção e o ensino do conhecimento histórico que valorizem a atuação de alunos e professores dentro da sala de aula e não apenas em momentos outros de pesquisa. Não que a sala de aula venha formar “pequenos historiadores”, mas sim, que esse ensino mediado pela ligação fundamental entre ensino e pesquisa possa propor uma ruptura com essa prática de ensino de história que não leva em conta o que se produz no lugar e o seu possível uso efetivo

8

na sala de aula.

O passado, condição de identidade de indivíduos e sociedades, não pode, na atualidade, ser tomado como algo fixo e acabado, como uma verdade única que independe da ação dos sujeitos históricos. Esse passado é construído e tecido a partir das demandas do tempo presente (BLOCH, 2001), e nas respostas que os pesquisadores vão encontrando para tais demandas. Na linha do que defende Marc Bloch, é preciso propor-se à pesquisa histórica em busca dos homens que fizeram e fazem a história. Isso sugere encontrar os vestígios, as marcas desses homens, não como provas de sua existência, mas como o rastro de suas experiências que nos chamam a atenção e que nos filiam à prática daqueles que têm na defesa do homem o sentido de seus trabalhos. A paixão pelo passado, razão pela qual nos dedicamos à história, não pode, no entanto, abster-se de um olhar crítico e problematizador que desconstrua ídolos e verdades e que coloque em cena a grande dinâmica da história como transformação, como o queria o fundador dos *Annales*.

Nesse mesmo impulso, não podemos nos satisfazer com memórias cristalizadas, catalisadoras de um passado único e total. Porque a dinâmica da memória pressupõe questionar tempo, sujeitos, práticas de memória e de esquecimento, que suscitam questões múltiplas para o pesquisador preocupado com os sentidos do passado e sua importância no presente, pois

A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado não sendo um fim em si mesmo, visa à transformação do presente.
(GAGNEBIN, 2001: 91)

Nesse processo de relacionar tempos e demandas se faz necessário ir atrás das múltiplas e plurais memórias (HALBWACHS, 2006) e para tanto, é necessário questionar de quem são, onde estão, como são acessadas. É preciso ir atrás de uma “gestão das memórias” para se descobrir a quem essas têm servido e com quais propósitos. Muitas vezes é preciso lembrar de que socialmente muito se tem esquecido e que esse par, memória – esquecimento (RICOEUR, 2007), são, em verdade, meandros de poder que precisam ser desvendados para que o passado não seja usado como meio de dominação e exploração do homem pelo homem.

Daí a pertinência de refletirmos sobre as representações do passado, entendendo que

9

as representações se situam, também, num espaço de lutas, como propõe Chartier, que dão aos homens sentidos para suas ações e práticas. Sobre isso o autor nos diz que:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam [...]. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzindo estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso uma investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (1988:17)

Assim, é necessário colocar as memórias estabelecidas sobre Goiás e Catalão como problema dos sentidos e representações do passado até então construídos, porque assim, também a história poderá contribuir na formação de sujeitos históricos plenamente conscientes de si mesmos e do mundo no qual se encontram e que, em seus processos educativos, não se contentarão com o dado, mas acreditarão que a pesquisa é uma das melhores formas de se aprender e ensinar.

Daí sobressaem cristalizações de memórias em torno de personagens, tempos e lugares que são os ícones da história goiana, mas que a partir dos anos 1980 começam a sofrerem as primeiras problematizações e questionamentos de tais elaborações. As conclusões a que chegamos nos permitem evidenciar as perspectivas históricas que muitos autores assumem para reelaborar a história de Goiás, mas que não são em sua maioria nem sequer lembrados pelos professores que ensinam história na escolas do ensino básico em Catalão.

Barsanulfo Gomides Borges (2000), por exemplo, propõe estudos tendo como ponto de partida as questões econômicas do Brasil e Goiás. Ele estabelece um paralelo entre o desenvolvimento interiorano, levando em consideração as conjunturas sociais a partir do progresso ocorrido mediante a economia. O autor tornou-se, assim, expressão da preocupação da historiografia mais recente em contar a história de Goiás pelo prisma econômico. Com os trabalhos de Borges, percebemos que quando a história de Goiás é contada a partir de uma perspectiva econômica, ela é, não raro, pautada nas transformações que essa mesma economia

10

trouxe à região, transformações essas que não se limitaram ao setor econômico, mas que se estendem a outros setores da vida social. Com isso, cabe falar que o estudo econômico revela a discrepância existente entre as regiões comparadas e permite pensar o significado do discurso do progresso, que se institui nas visões tradicionalistas da história de Goiás e Catalão como padrão, e que são repassadas nas escolas sem se dar conta de que tal visão já está em debate, como o mostra o trabalho de Borges. Ou seja, a explicação econômica nos ajuda também, a entender o hoje em relação ao passado e pensar como se conta e se transmite a história de Goiás. Isso permite romper com a visão tradicional de Goiás como “suporte econômico” de regiões desenvolvidas do país, visão longamente utilizada na comparação entre passado e presente e justificadora da ação dos grupos hegemônicos, pois seriam esses os responsáveis pela presença de Goiás em um cenário nacional. Esse estudo de Borges, ao pensar a história a partir de uma perspectiva econômica ampliada, coloca em cena todos os sujeitos históricos que com suas vidas e ações fizeram acontecer à história de Goiás, nos seus processos de produção da vida material e, a nosso ver, poderia ser utilizado como suporte para se discutir como se produz a vida material hoje e ontem em Goiás, permitindo ao professor de história e seus alunos repensarem as lutas cotidianas, as dificuldades, o significado da produção agrícola, as formas de apropriação da terra, entre outras questões que nos falam do passado, mas que estão diretamente ligadas ao que se vive no presente. No entanto, não vimos esse autor em nenhuma das bibliografias feitas por professores de história como referências de suas aulas.

Um caso interessante que nos deparamos foi o uso do trabalho de Luiz Palacín Gomez e Maria Augusta Sant’Anna, (2001) citados constantemente como aqueles que definitivamente contaram a história de Goiás. O estudo de ambos possui, claro, muitos méritos, pois pode ser visto como uma busca de sistematização da história goiana. No entanto, o que percebemos é que esse estudo, a nosso ver não foge à representação da história como celebração do herói, é usado por alguns professores, pois é um material mais acessível. Nesse sentido, notamos um problema à medida que o estudo não foge a uma forma de se contar o passado de forma linear, política e evolutiva. Isso pode, muitas vezes, levar a uma idealização do bandeirante como “herói desbravador”, sem considerar as implicações que a sua chegada trouxe ao território

11

goiano. Se analisamos tal estudo à luz de outras interpretações, como a de José Eustáquio Ribeiro (2004), vemos que a ocupação do território goiano e sua história, possuem muitos outros sujeitos e muitos outros discursos possíveis de questionar esse herói bandeirante.

Não podemos negar o fato de que a história do Brasil, de um modo geral, é herdeira de uma visão heroicizada e idealizada do Ocidente, na qual a história é pensada a partir de pessoas que de alguma forma se destacaram e que ganharam representações na memória coletiva. Não é difícil encontrar fragmentos dessas representações espalhadas pelo território goiano, monumentos, praças, edifícios, ruas, entre outros, têm como nome, o bandeirante Anhanguera. Esses heróis históricos tornam-se, porquanto, personagens que permanecem na história e na memória coletiva, que ganham força e destaque também nos pincéis de historiadores mais tradicionais, como é o caso de Gomez e Sant'Ana .

Acreditamos que não podemos esquecer a importância desses e de outros personagens na história de Goiás. Porém, justamente para não cairmos na visão simplista do herói histórico é preciso pensar que a formação de Goiás se deu também pela figura de gente simples, as ditas comuns, que não se destacaram por meio da política ou economia, mas que foram e são partes da história. Ou seja, a historiografia em Goiás, até agora, parece ter se dedicado pouco a esses sujeitos históricos, permanecendo os mesmos, ainda marginais na compreensão do passado, tecida pelos estudos aqui considerados. E é justamente nos estudos mais recentes, especialmente aqueles monográficos, que tais sujeitos têm sido apresentados e mostrados, tal como nos aponta Freitas (2002) ao analisar as monografias produzidas em Catalão. Dessa forma, quando trazemos à luz essas discussões temos claro que nenhum evento ou mesmo personagem se constituiu na história, isoladamente. O passado, como é contado, vai considerando a importância e a significação histórica de tudo que é tomado como objeto de pesquisa dos historiadores e isso é preciso ser constantemente repensado e avaliado (NIKITEUK, 2001).

Foi notável perceber, durante a análise dos estudos a que tivemos acesso, que boa parte da historiográfica publicada, aqui elencada, mostra uma transformação na forma de se escrever a história de Goiás e de Catalão. Por um longo tempo tínhamos apenas a presença de leituras embasadas em datas e acontecimentos, que tinham como alvo personagens históricos,

12

e uma história linearizada, hoje, temos a nosso dispor outras leituras e (re) leituras da história, nas quais novos caminhos são trilhados, tal como é o Livro “Goiânia: cidade pensada”, organizado por Tarcísio G Botelho e publicado em 2002. Nos estudos que o livro sistematiza, os historiadores buscam inovar tanto suas fontes quanto seus assuntos e temas, ora para que o texto ganhe mais precisão, ora para que novos olhares e apontamentos ganhem espaço na historiografia mais recente.

No entanto, a publicação dessa produção e o acesso mais restrito à academia, mostra que a mesma apesar de disponível como publicação não atinge o público escolar, e, portanto, se situa também dentro da enormidade de estudos que ainda não estão suficientemente à disposição de um público maior, tornando-se, assim, apesar de publicada, inacessível – talvez por desconhecimento – a quem poderia com seu uso ampliar as visões sobre a história de Goiás. Notamos isso, ainda, na própria dificuldade em relacionar estudos publicados, como era a intenção do projeto, sobre a produção historiográfica sobre Goiás. E o estudo citado, que consideramos importante para discutir a história da nova capital na primeira metade do século XX, não foi encontrado em nenhuma das bibliografias de professores de história da educação básica em Catalão. Ou seja, também como ocorreu com o estudo de Borges, a discussão ficou restrita à Universidade, não alcançando o ensino de história nas escolas que, portanto, pelo viés de interpretação histórica ali apresentado, não teve ainda a chance de problematizar o que significou a construção da “capital do cerrado”.

Assim, encontramos na historiografia aqui mostrada tanto aqueles que desenvolvem uma escrita numa perspectiva mais global, quanto aqueles direcionadas a uma localidade ou estudos de caso. Em outros momentos, nos deparamos com uma historiografia que se ocupava das minúcias, novos olhares e, sujeitos, ampliando o rol de temas que ganham espaço e valor nas pesquisas. Encontramos, ainda, autores que desenvolveram sua pesquisa tendo como foco uma história marxista, outros que propõem uma história pautada em recortes, fazendo uso ora de uma história política, ora econômica ou social. Encontramos, por fim, estudos sobre mulheres e gênero, o que implica em novas tentativas de compreender como o povo viveu e vive em Goiás. Nesse sentido, é preciso incentivar o uso dessas pesquisas como referência fundamental no ensino da história de Goiás e de Catalão. E, ainda, incentivar o uso da

13

documentação utilizada por essas pesquisas também como material didático pedagógico que permita aos alunos terem, eles mesmos, contato com aquilo que possibilitou ao pesquisador escrever a história e assim, no espaço da sala de aula, ensinar história. Há de se admitir que essas perspectivas passam pelo prisma de uma história que não se configura isolada de outras áreas do conhecimento, mas constitui espaço para que a história de Goiás e Catalão sejam repensadas. Há uma nítida tendência desses novos historiadores em apontarem novas preocupações no que tange ao processo histórico.

A partir dessas conclusões e, tomando como exemplo, trabalhos elaborados por alunos, nas disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de História UFG – CAC, um dos resultados alcançados pela pesquisa foi a produção de um conjunto de “Oficinas de Ensino”, com temas inspirados nos autores debatidos durante a pesquisa, como resultado prático de nosso trabalho e que tinha como preocupação ampliar o debate sobre metodologias no ensino de história (HORN e GERMANI, 2006). A Oficina de Ensino mostra-se uma metodologia de aula com resultados positivos no ensino fundamental e médio, pois faz da aula de história um momento de considerar, também, não apenas a exposição oral do professor, mas um momento de, o próprio aluno, tomar contato com documentos históricos diversos, dando ao mesmo oportunidade de, também, produzir conhecimento histórico.

Com esses resultados, nosso objetivo foi ampliar a divulgação das pesquisas históricas aqui produzidas e, concomitantemente, incentivar uma renovação do ensino de história em Catalão. É visível a riqueza que a história de Goiás e Catalão possuem, e que se usada em sala de aula, contribuirá para a formação do aluno como sujeito social atuante e preocupado com o mundo que o cerca. Mas contribuirá, principalmente, para uma descristalização de um memória de heróis e fatos que por si só parecem explicar o passado, mas que, tal como problematizamos durante o trabalho, devem ser questionados a partir de novas leituras sobre o passado. Sabemos que a história e a memória podem ser usadas como meio de instituição de poderes e, por isso mesmo, é preciso que no exercício de ambas, o compromisso político, social e ético do historiador se evidencie na sua atuação como professor. Inspiradas em autores como Jacques Le Goff (1994), ou mesmo Paul Ricoeur (1997) vemos a necessidade de formular e reformular problemas e teorias que ajudem a pensar as implicações do passado

14

no presente e, também, nas projeções de futuros que os grupos sociais elegem como suporte de suas concepções de mundo e ações e, em nosso caso, aqueles que tentam dominar a história vivida, permanecendo na história escrita e na memória social como heróis.

A veracidade histórica atualmente buscada não se vale mais da necessidade de um passado imutável, mas sim daquela que se forja na relação dinâmica entre o que se escreve / descreve / narra e o presente de quem o faz. Não se busca mais uma veracidade inquestionável, mas antes uma compreensão de como o passado, aquele vivido e sobrevivido em documentos e monumentos (LE GOFF, 2003), rastros (RICOEUR, 1997), sinais (GINZBURG, 1989) e, mesmo, lugares de memória (NORA, 1993), que se mostram como espaços privilegiados de uma, também, compreensão do presente. Nesse caso, o presente pode ser lido como tempo que se coloca ao historiador como processo, como dinâmica que sente, dentro de si, o deflagrar de um passado que convida à pesquisa porque exige respostas. Ao historiador, cabe questionar essas memórias, pois se é possível desvelar o que foi ocultado, aí também está outra história possível, porque aí, estão outras memórias, que podem evidenciar o homem e sua cultura com outros matizes.

Dessa forma, refletir sobre memória e história de Goiás e Catalão e suas formas de ensino e aprendizagem é ocupar-se das maneiras com as quais determinados grupos se relacionam com o passado. Para Seixas (2001a) muito mais que reconstruir o passado esses grupos deixam-no ressurgir, tornando-o esteio de lutas referendadas por memórias que, reatualizadas, pautam as defesas de identidade e de cidadania. Isso porque mais que mantenedores de memória, como o queria Halbwachs (2006), esses variados grupos sejam de que lutas se formem – étnicas, religiosas, culturais, por independência política ou defesa de gênero – tem na memória um ponto de apoio e justificativa de suas ações e lidam afetivamente com uma memória que irrompe, trazendo consigo o passado pleno de sentimentos e afetos.

Com essa discussão como pano de fundo, também nos colocamos nesse rol de luta para que o passado seja elemento de transformação e não de dominação. E, por isso o nosso objetivo, com a produção dos materiais didáticos, foi também exemplificar que é possível sair de uma tradicional aula expositiva dos conteúdos de história de Goiás e Catalão, para uma

15

prática pedagógica mais dinâmica que assuma uma perspectiva de produzir conhecimento transformador, nisto, revelando opiniões e curiosidades do aluno a respeito de sua realidade e mais, relacionando essa realidade às pesquisas que foram feitas sobre e no lugar e, por isso mesmo, mostrando a importância de sempre questionar o passado. Dessa forma, nossa pretensão com as oficinas de ensino de história foi sugerir aos professores possibilidades de trabalharem o conteúdo de história de Goiás e Catalão, em sala de aula, de uma forma mais dinâmica, valendo-se de linguagens múltiplas que alcancem a todos o que, a nosso ver, estimula a criatividade, a compreensão e a capacidade de análise e interpretação da história tanto por professores quanto por alunos.

Referências Bibliográficas

BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Tradução de André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BORGES, Barsanulfo G. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930 - 1960*. Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. (Org.). *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. 1.ª ed. Goiânia: Editora UFG, 1983.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa \ Rio de Janeiro: Difel \ Bertrand do Brasil, 1988.

CHAUL, Nasr F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1997.

CHAUL, Nasr F. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

FONSECA, Selva, G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas/ São Paulo: Editora Papirus, 1993.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado*. Campinas /São Paulo: Editora Papirus, 2003.

FONSECA, Thais N.L. *História e ensino de História*. 2º ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FREITAS, Eliane Martins de. (org) *Produzindo História, Pensando o Local: a produção monográfica dos alunos do Curso de História – CAC / UFG (1995 – 2001)*. Uberlândia: Aspectus, 2002.

16

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. In: BRESCIANI, Stella. NAXARA, Márcia. *Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

GOMÉZ, Luiz Palacín. MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. *História de Goiás*. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

HORN, G.B. E GERMANI, G. D. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MELLO, G.N. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre. Editora Artmed, 2004.

NIKITEUK, S. M (org). *Repensando o ensino de História*. Editora Cortez. São Paulo, 2001.

NORA, Pierre. "Entre história e memória; a problemática dos lugares". Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7 – 29, dez. 1993.

Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – 3ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

RIBEIRO, José Eustáquio. *Viagens, viajantes e livros de viagem: Goiás na primeira metade do século XIX (1812 – 1850)*. 228 f. Franca: Unesp, 2004. Dissertação de mestrado.

RICOEUR, Paul. *A história, a memória e o esquecimento*. Tradução: Alain François, et all. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

SANTOS, Márcia P. dos. História e Memória: desafios de uma relação teórica. In: *OPSSIS - Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais*. Catalão, v. 7, n. 9, jul-dez, p 110 – 122, 2007.

SEIXAS, Jacy Alves. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Maria Stella, NAXARA, Márcia Regina. (org.). *Memória e (re) sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001a.

SEIXAS, Jacy Alves. Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história. In: *História*. São Paulo v. 20, p. 100 – 120, 2001b.