

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Italo Ronney Ferreira Caitano

“Hei de te cantar, meu Crato gentil”.
Ensino de história local: entre ufanismo, práticas e empecilhos.

CRATO
2018

Italo Ronney Ferreira Caitano

“Hei de te cantar, meu Crato gentil”.
Ensino de história local: entre ufanismo, práticas e empecilhos.

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez

CRATO
2018

Italo Ronney Ferreira Caitano

“Hei de te cantar, meu Crato gentil”.
Ensino de história local: entre ufanismo, práticas e empecilhos.

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez (Orientadora)

Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior (Membro interno)

Prof. Dr. Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irfi (Membro externo)

RESUMO EM LÍNGUA VERNÁCULA

O presente trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida em torno do Ensino da História Local no município do Crato, Ceará. Busca identificar, a partir da criação na rede escolar municipal da disciplina História do Crato, os percursos, possibilidades, práticas e dificuldades dos professores da rede básica de educação na atuação com o ensino da história local. Nesse caminho, questões como a relação do docente com o livro didático, a produção de pesquisa historiográfica e a formação universitária serão abordadas.

Palavras-chave: ensino de história, história local, formação docente.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

The present work presents a research developed around the teaching of Local history in the municipality of Crato, Ceará. It seeks to identify, from the creation in the municipal school network of the discipline history of the Crato, the pathways, possibilities, practices and difficulties of the teachers of the basic education network in acting with the teaching of the local history. In this way, issues such as the teacher's relationship with the textbook, the production of historiographical Research and the university education will be addressed.

Key words: Teaching history, local history, teacher training.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
Capítulo 1 – Ensino da História: do nacional ao local.....	12
1.1 – A História como disciplina escolar no Brasil.....	12
1.2 – Historiografia tradicional sobre o Crato.....	19
1.3 – Ensinando uma história do Crato.....	33
Capítulo 2 – Percursos do ensino da história local.....	40
2.1 – A prática dos professores sobre o ensino da história do Crato.....	40
2.2 – Sentidos sobre o ensino da história local.....	46
2.3 – Livros didáticos e o uso de documentos em sala de aula.....	50
2.4 – Relação professor do ensino básico e pesquisa historiográfica.....	54
Capítulo 3 – Introdução ao Produto.....	65
Considerações finais.....	97
Fontes.....	99
Referências bibliográficas.....	99

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa estuda o tema Ensino de História Local. Ela surgiu a partir de uma interrogação sobre qual seria a função do ensino de História e, de maneira mais específica, o ensino da História Local. Como afirma o PCN para o Ensino Fundamental: “Nem sempre está claro para os educadores por que a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem”. Tendo como primeiro incentivo tais questionamentos, o conhecimento sobre um projeto do poder público do município do Crato, localizado no interior do estado do Ceará, que estabeleceu uma disciplina na carga horária escolar exclusivamente voltada para o ensino da História do lugar, serviu como ponto de partida para a busca de respostas para tais perguntas.

Tal projeto de lei, apresentado à Câmara Municipal do Crato em 2011, buscou a legalidade do ensino da História desse município a crianças e adolescentes, se legitimando, segundo o autor do projeto, o vereador George Macário de Brito, na necessidade e importância dos cidadãos conhecerem de forma mais efetiva o processo histórico desenrolado na sua cidade. Esse conhecimento seria ancorado no apreender os acontecimentos que foram essenciais para a formação do povo cratense e, conseqüentemente, reconhecer seus atores mais importantes, os heróis da cidade.

Usando como argumento para a aprovação dessa lei a ideia de que o Crato é uma cidade rica culturalmente e historicamente, reverbera toda uma discursividade que eleva este município a uma condição especial quando comparado a outras localidades da mesma região. Essa condição seria a de um avanço social que destoava das outras cidades do sul cearense, colocando-o na vanguarda em vários setores quando comparado aos outros municípios próximos. Daí o título, construído, ao longo de décadas, por alguns setores da sociedade local, de Capital da Cultura.

Essa narrativa sobre o Crato se desenvolveu ao longo do século XX, principalmente em meados deste século com a criação do Instituto Cultural do Cariri – ICC. Intelectuais e artistas ligados a essa instituição tomam para si o papel de, através de estudos e publicações em livros e na sua revista oficial, a *Itaytera*, *sistematizadores* dessa representação sobre a cidade. Nomes como Irineu Pinheiro e J. de Figueiredo Filho produziram obras de cunho histórico

sobre o Crato e a Região do Cariri que se tornaram *clássicas* na referência para o estudo da história dessas localidades. Nessas obras, o caráter de valorização ufanista destaca-se em muitos momentos.

Para George Macário de Brito, nos últimos anos, chamar o Crato de Capital da Cultura não era mais cabível, pois a desvalorização e desconhecimento da história local não permitia que as pessoas pudessem desenvolver um sentimento de pertença e identidade, essenciais para a consciência e ação de valorização da cidade. Assim, estabelecer o ensino escolar da história local seria a retomada e fundamentação de um discurso e projeto ufanista sobre o Crato, que tinha como objetivo principal preconizar os pontos positivos da história e formar um munícipe orgulhoso da sua cidade.

No decorrer da pesquisa, novos problemas foram surgindo. Levados à tona a partir da observação das dificuldades de implementação do projeto para se ensinar a História do local, surgem os questionamentos sobre o que de fato impedia ou impunha barreiras e criava essas impossibilidades. Constatei que a Lei só teve validade efetiva durante um ano, em 2012, e que, apesar de nesse período ter sido incluída no currículo local, com carga horária de uma aula semanal, uma disciplina com o título de História do Crato, várias dificuldades se apresentaram para sua efetivação. Neste caminho tornou-se pertinente investigar a prática dos professores de História no que diz respeito a como que ele percebe sua atividade e suas funções como docente, e assim, sua própria formação.

Dessa forma, as interrogações colocadas giram em torno do material didático e da pesquisa. Especificando, investigar que tipo de relação os professores do ensino básico têm com os livros didáticos e até que ponto estes materiais, ou a ausência deles, influencia no trabalho didático. No caso dessa pesquisa, que investiga o ensino da História local, que geralmente não possui material didático voltado para o público escolar, precisa-se compreender até que ponto isso condiciona a ação do docente em sala de aula.

Noutro ponto, a questão se coloca mais ou menos da seguinte forma: o professor de História, que foi formado na linha professor/pesquisador, quando se depara com a falta de material didático, está preparado ou disposto a lançar mão da sua formação também como historiador e produzir pesquisa e material para ser utilizado em suas aulas no ensino básico? E aqui as colocações dizem

respeito a formação de professores e a própria forma como esses profissionais entendem as suas funções e competências quando estão atuando nos níveis Fundamental e/ou Médio.

A experiência como professor do ensino básico e o constante questionamento sobre as formulações acima, bem como o contato com outros colegas de trabalho e a percepção de dificuldades em comum acabam alicerçando as opções feitas para essa pesquisa. De tal forma, a pesquisa com esses docentes como uma das metodologias deste trabalho se tornou o cerne da investigação aqui conduzida. Sobre o professor, Circe Maria Fernandes Bittencourt diz que é:

[...] o sujeito principal dos estudos sobre o currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. (BITTENCOURT, p. 50-51, 2004)

Assim, é possível apreender os significados atribuídos e as formas de conceber o ensino de História. O contato com esses agentes tornou possível esmiuçar percepções sobre o trabalho docente e concepções sobre o que é a prática do ensino, nesse caso, da História local e da História no geral, como ciência e disciplina. Nesse sentido, a prática do professor estaria sustentada pela ideia de que “tudo que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história” (CABRINI, p. 19, 1986).

A pesquisa em História local parte do interesse de que ela possa oferecer possibilidades de análises mais abrangentes, interligando escalas diferentes, as mais reduzidas com as mais amplas. Então, optar por pesquisar como se deu/dá o ensino dessa História na cidade do Crato contribuiu para uma averiguação do processo de ensino da disciplina, sentidos e limitações dessa prática, e as expectativas, advindas da formação superior, sobre o trabalho do professor e sua realidade.

A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é na melhor das hipóteses um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, p. 64, 2014)

Dessa forma, é interessante perceber como a dicotomia entre o trabalho acadêmico e a docência no ensino básico ainda persiste. Não é interesse nessa pesquisa buscar caminhos para a aproximação entre essas duas esferas, mas, de certa forma, compreender se para o professor a visão que é colocada pela formação acadêmica sobre a sua atuação é realmente a mesma da forma como esses entendem o seu trabalho.

No primeiro capítulo, o objetivo é a apresentação da Lei aprovada na cidade do Crato, no Ceará, em 2011, que garante a obrigatoriedade do ensino da História local nas escolas de nível Fundamental. A partir da análise dessa Lei e de entrevista com o vereador que propôs o projeto, busco entender qual seria a função do ensino da História, mais especificamente a sua versão local, para esses agentes públicos. Além disso, partindo da hipótese de que tal projeto seria uma continuidade de um discurso ufanista sobre a cidade, apresento uma análise bibliográfica sobre a produção historiográfica tradicional em torno do Crato, desenvolvida por historiadores amadores e que se tornaram referência no assunto, como Irineu Pinheiro e José de Figueiredo Filho. Nesta análise, o objetivo é identificar como a cidade foi narrada na busca de se criar uma certa visão sobre o lugar, seus habitantes e sua história. O capítulo é composto também de uma análise de duas produções acadêmicas que buscaram de forma direta reconstruir o percurso ou desconstruir um discurso de associação do Crato a Capital da Cultura.

No segundo capítulo, o interesse é averiguar como se deu a aplicação prática da Lei municipal. Para isso, usei como metodologia a entrevista com professores que atuam no ensino básico de História nessa cidade. Aqui, o desenvolvimento da pesquisa levou a questionamentos como a relação do professor dos ensinos Fundamental e Médio com a pesquisa e produção historiográfica e com materiais didáticos em sala de aula. Se fez necessário pensar como que esses profissionais lidam com a pesquisa histórica, mais especificamente com a sua produção e articulação com o ensino. Também, até que ponto a dependência dos livros didáticos condicionam o trabalho desses docentes.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta, ancorado nos objetivos finais do Mestrado Profissional em História, um Produto. A escolha foi a elaboração de um material didático sobre a história do Crato para ser usado por alunos do Ensino

Fundamental II. Identificando como um problema que dificulta a colocação em prática do ensino da História local a falta de apoio de material didático, a proposta aqui apresentada busca minimizar esse obstáculo, contribuindo com a produção de textos voltados para os alunos que auxiliem no entendimento destes e norteiem o trabalho docente.

1 - ENSINO DA HISTÓRIA: DO NACIONAL AO LOCAL

1.1 - *A história como disciplina escolar no Brasil*

No início da década de 2010, na cidade do Crato¹, interior do estado do Ceará, começou-se a definir um projeto que tem como base valorizar a História local e o dever cívico do cidadão brasileiro. Essa valorização da História da cidade seria fundamentada no seu ensino nas escolas. Atrelou-se, em tal projeto, o conhecimento histórico à ação cidadã consciente do indivíduo, cidadania ancorada em deveres cívicos. A ideia, concretizada em um projeto de Lei apresentado ao legislativo municipal e recebida com entusiasmo pelos membros deste poder (visto sua aprovação por unanimidade²) foi implementada, ou pelo menos parcialmente implementada, nas escolas de nível Fundamental da cidade³. Com essa aparente valorização da História e de seu ensino por agentes públicos cabe a pergunta; qual a função da História e de seu ensino para essas pessoas e instituições?

A História como disciplina escolar passa a se firmar no Brasil durante o século XIX. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro é um impulso no projeto de se escrever uma História para o país. Emancipado politicamente de Portugal, começou-se a articular um projeto de construção de uma nação, projeto este submetido a constituição de uma memória e uma identidade que buscam unir todas as complexidades da nação num todo homogêneo.

No Império o objetivo do ensino de História é a formação nacionalista, valorização dos grandes acontecimentos, heróis e símbolos que conformam a nação. O referido Instituto teria como objetivo promover a pesquisa e divulgação de estudos sobre as várias regiões brasileiras, buscando dessa forma compreender a complexidade do país e embasar, nos moldes europeus, o projeto de nação brasileira como um todo. Em 1846, o IHGB lançou o concurso centrado na busca por uma resposta sobre como escrever a História do Brasil,

¹ Cidade localizada no sul do estado do Ceará, na microrregião do Cariri.

² Lei 2.707/2011, aprovada por unanimidade de votos em 1ª discussão, em 15 de agosto de 2011.

³ Análise da implementação no capítulo 2.

tendo como vencedor o pesquisador Carl Von Martius. A proposta de Martius acabou por influenciar boa parte da produção historiográfica sobre o Brasil, possuindo como destaque a noção da harmonia entre as três raças formadoras da nacionalidade, o branco, o negro e o índio. Assim, sendo criado em 1838, no artigo 1º do seu estatuto diz-se como função “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil”. José Evangelista Fagundes, escrevendo sobre o projeto do IHGB, diz que o tipo de História produzida por essa instituição influenciará o ensino no Brasil durante o século XIX e XX.

Essa história estava voltada para grandes temáticas que tinham como preocupação central a consolidação do projeto de nação espelhado na sociedade europeia. O estudo deveria contemplar os valores cívicos, o conhecimento sobre brasileiros ilustres, traços gerais do Brasil Colônia, Império e República. Uma concepção de história legitimadora de um discurso que dava ênfase à construção de uma sociedade supostamente sem conflitos, em que os grupos sociais contribuíssem de forma harmoniosa para sua constituição, subtraindo daí elementos denunciadores das desigualdades sociais e do preconceito tão arraigados na sociedade brasileira. (FAGUNDES, 2006, p. 96)

Esse projeto mantém-se de certa forma durante o século XX, na República e buscando-se de maneira mais intensa durante o Regime Militar, com a diluição da História na nova disciplina que a conjugava com Geografia, os Estudos Sociais, formar o cidadão passivo, não questionador, submetido a ordem, leis, Estado e integrado a uma sociedade sem conflitos. Atividades cívicas como o culto a símbolos nacionais, hino e bandeira por exemplo, são incentivadas. Maria do Carmo Martins, analisando esse período, diz que:

(...) as questões relativas à Educação inserem-se em duas ordens de preocupações básicas por parte do governo federal: de um lado, o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes” deveriam ser respeitadas, e de outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários (MARTINS, 2003, p. 17).

A desvalorização das “ciências humanas” frente a um maior interesse pelas “ciências exatas” representa o perfil de um modelo mais tecnicista de educação, voltado para o desenvolvimento de uma mão de obra que possa consolidar um projeto de desenvolvimento atrelado a uma economia de mercado. Nesse caso, o objetivo da escola é preservar “ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo... Seu

interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, a disciplina ganha novos ares, com análises mais críticas da formação social, mundo do trabalho, sistemas econômicos baseados em interpretações materialistas e ensejando um maior questionamento sobre as questões sociais.

No Brasil, os debates sobre o ensino de História se intensificaram no último quartel do século XX, animados pelo contexto de abertura política e democrática do período final do Regime Militar. Assim:

Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão. (CAINELLI, SHIMIDTT, 2004, p.11)

Dessa forma, o surgimento de novas demandas sociais intensificou os debates, possibilitando revisões no que deveria ser ensinado nas escolas. Na década de 1990 propostas a nível federal para reformulações nos currículos escolares servirão de guia para as mudanças no ensino. Essas propostas irão se concretizar com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases⁴, em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, em 1998; e em 1999 o Guia de Avaliação do Livro Didático⁶. Tais propostas surgem em um contexto de globalização econômica avançada, políticas neoliberais e disseminação de novas tecnologias, sendo, assim, mecanismos de regulação do estado em meio a debates e propostas múltiplas. São resultados de um longo processo, desde a década de

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

⁵ Coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa, servindo de referência para os Ensinos Fundamental e Médio.

⁶ Guia referente ao Programa Nacional do Livro Didático, programa do Governo Federal Brasileiro tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos.

1970, de movimentos diversificados de reivindicação em torno da educação. Para Selva Guimarães Fonseca, pensando especificamente a área de História, mudanças como o fim das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros são avanços importantes conquistados nesse período. Além disso, a autora também pontua a mudança na formação de professores, com a passagem dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que foram extintos, para um aumento na oferta de cursos superiores de História. (FONSECA, 2010, p. 2)

Essa busca por um passado, por uma memória e uma identidade vai ter seus reflexos também nas províncias. Régis Lopes discorreu sobre essa *invenção* da História no estado do Ceará durante principalmente o século XIX. Buscava-se a nível nacional e local um passado comum, que desse suporte a um presente de ação e perspectivas para o futuro. Assim, a nação ou o estado são construídos ancorados em relações estabelecidas no presente. São, nesse sentido, disputadas as memórias, as histórias e as identidades que irão compor e se sobrepor sobre o todo. Lopes diz:

O que está em evidência nessa modalidade de interpretação é o suposto de que o passado não é simplesmente aquilo que passou, e sim uma complexa composição subordinada aos interesses de quem aciona os jogos da memória. (LOPES, 2012, p.13)

Aqui fica exposta a questão dos interesses relacionados a História, os usos que essa ciência e disciplina podem colocar em prática. A História, como estudo sistematizado de acontecimentos passados, pode servir a interesses legítimos ou não da sociedade presente. Focar determinados fatos, períodos ou personagens, como também interpretações em detrimento de outras, pode representar uma escolha ancorada em interesses para o tempo presente de determinados indivíduos ou grupos.

Segundo Elza Nadai, existe uma necessidade de se retornar ao passado para a formação da identidade. Isso aconteceu durante o século XIX no processo de formação dos estados nacionais, quando, no bojo da luta da burguesia pela educação pública, a disciplina História começa a se firmar no ensino para contribuir com esse objetivo identitário. (CAINELLI, SHIMIDTT, 2004, p.9). Nesse momento, o local ou regional é subtraído para dar lugar ao nacional ou geral, o homogêneo. Dessa forma, no Brasil, com o IHGB;

A tradição histórica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro produziu a ideia de uma nação homogênea, tendo como referência o modelo de civilização europeia e como elemento aglutinador interno o português e seus descendentes que constituíam o topo da pirâmide social. Para a construção de uma nação pretensamente una, sem maiores divisões internas, as contribuições culturais dos outros elementos constituidores da nação brasileira eram ignoradas ou consideradas como contribuições menores. A concepção de uma história nacional unificadora, com interpretações consensuais do passado, levou, portanto, à idealização de uma nação homogênea, inclusive no que diz respeito às relações entre as diversas províncias. (FAGUNDES, 2006, p. 89)

Pesquisar a História local, principalmente a forma com ela é ensinada, a concepção que é posta em prática em projetos, por exemplo municipais, do estudo e ensino da História local, é um frutífero laboratório para entender as construções sobre o passado, a narrativa e a formação da memória e da identidade, tanto locais quanto nacionais, pois pode jogar luz sobre as omissões que buscam a homogeneidade social, excluindo, por exemplo, do estudo e do ensino, grupos que não fizeram parte do poder político, cultural, intelectual constituído. Assim, é pertinente buscar compreender qual o papel da História ensinada nas escolas e como determinados agentes sociais compreendem esse papel.

O estudo do local surge como campo de interesse relativamente recente na historiografia. Segundo Fagundes;

Vivemos uma situação paradoxal: por um lado, observamos uma tendência que aponta na direção de uma padronização das atitudes e dos costumes num mundo globalizado, bem como a integração de unidades territoriais mais amplas do que os Estados nacionais, e, por outro lado, verificamos uma proliferação dos particularismos culturais e étnicos e a afirmação de diversos grupos considerados minoritários, movidos não mais por bandeiras universais como as relacionadas com a questão da exploração do trabalho pelo capital, mas por questões pontuais, como as de ordem étnicas, sexuais, religiosas. Nessa tendência de dar importância às questões que tocam mais diretamente os indivíduos, o local, enquanto espaço de sociabilidade e interação entre as pessoas que partilham de problemas cujas soluções dependem de suas ações, ganha destaque cada vez maior. (FAGUNDES, 2006, p. 87)

No entanto, a História local não deve apenas ser vista como uma narração de acontecimentos isolados que dizem respeito apenas a um lugar de proporções geográficas limitadas, caindo num localismo não articulado ao *todo*, mas como uma ferramenta para se chegar ao mais complexo. Assim, o estudo do cotidiano e do local pode oferecer um contraponto a uma concepção de que a história só se passa e só é feita nos grandes centros e por grandes homens,

permitindo observar as transformações feitas pelos homens comuns e a compreensão dos processos históricos como algo social. Evidente que podemos cair no risco, como diz Circe Maria Fernandes Bittencourt, da “história local... simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos e de outras épocas” (BITTENCOURT, 2011, p. 169), e para que isso não aconteça faz-se necessário que “as memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas” (BITTENCOURT, 2011, p. 170).

Apesar, de em certa medida, perceber que a História ensinada que valoriza a construção da nação através de sua glorificação de feitos, fatos e heróis, através da narrativa de acontecimentos em forma cronológica linear, de cunho positivista desenvolvida no século XIX, que cedeu espaço para as visões mais múltiplas na segunda metade do XX, nota-se que em boa parte as propostas de ensino local giram em torno dessas características que se pensava ultrapassadas. “Cada comunidade quer ver a sua própria história contada”, mas, “nessas histórias, encontram-se frequentemente os antigos defeitos das historiografias nacionalistas escolares que pensávamos já terem desaparecido: legitimação, justificação, glorificação, mitificação...” (LAVILLE, 1999, p. 132).

Segundo a legislação brasileira, os currículos de História devem conter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, de acordo com particularidades regionais e locais. Assim, os PCNs estabeleceram que:

O ensino fundamental deve, assim, possibilitar ao aluno a compreensão da realidade na qual está inserido, assim como relacioná-la e compará-la com outras realidades históricas, para que ele possa fazer nas suas escolhas e ações, enquanto cidadão defensor da democracia, do respeito às diferenças e contra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os alunos deverão ser capazes de: identificar relações sociais no seu próprio convívio, assim como outras localizadas em espaços e tempos diferentes; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, colher informações de diferentes paisagens e registros escritos. (FAGUNDES, 2006, p. 120)

Essas propostas irão embasar a construção de currículos locais de História que buscam, a partir desse momento, valorizar o local como participante no ensino escolar. Esse ensino da História local não pode ser visto como algo

apartado do todo, no caso do Brasil ou geral, mas como ferramenta e método para se chegar, a partir de contextos mais limitados geograficamente, a compreensão do conjunto nacional ou global. Busca-se entender as questões da localidade mais próxima articulando-se essa realidade do dia a dia mais familiar do aluno a problemáticas de caráter nacional e universal, facilitando o diálogo entre essas diferentes esferas de espaço e de tempo.

Ainda, a produção e o ensino da História local podem contribuir para a discussão de como alguns espaços geográficos (estados, cidades, regiões) possuem uma espécie de hegemonia que torna a sua História, que é local, em algo nacional. Tal hegemonia está associada a um poder econômico e político que faz, por exemplo, com que um estudo sobre o carnaval no Rio de Janeiro seja considerado História do Brasil, mas um estudo sobre escravidão no Ceará seja classificado como História Local.

Quando se pensa um projeto do poder público para o ensino de História, cai-se sempre no debate de qual História será ensinada. No mundo inteiro o ensino dessa disciplina escolar suscita debates em torno de qual narrativa será priorizada, no sentido da seleção de conteúdos a serem ministrados e que possam ser os mais representativos para aquela sociedade. Como afirma Christian Laville, “A maioria das vezes, o que está em jogo nos debates a respeito dos conteúdos do ensino da história é a manutenção de uma determinada tradição” (LAVILLE, 1999, p. 127). Como vimos acima, a nível nacional, o ensino da História buscou durante muito tempo uma homogeneidade que só é possível na exclusão de muitas e variadas narrativas, resultando numa espécie de narrativa oficial que sempre atende ao interesse de um determinado grupo hegemônico no poder que se legitima através da educação escolar e mais especificamente da disciplina História.

Na construção de um determinado modelo de sociedade, com sua forma de pensar, ideologia, consciência, a História contada a seus membros sempre é bastante valorizada pelos detentores do poder no momento de idealizar e colocar em prática políticas públicas. Segundo Laville:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe

intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder. (LAVILLE, 1999, p. 130)

Indo mais profundamente, o autor reproduz uma constatação de Vesna Gidiva e Valentina Hlebec que diz: “É mais do que evidente que ensinar história é antes de tudo um trabalho ideológico e político e não uma questão de normas profissionais” (LAVILLE, 1999, p. 132).

Então, após pensar os caminhos que a História, enquanto conhecimento, percorreu no Brasil desde a criação, em 1838, do IHGB, pretendo analisar como se deu a produção historiográfica no município do Crato. Utilizarei como método a análise de algumas obras que acabaram, por motivos que explanarei a seguir, se tornando uma espécie de clássicos da historiografia da região do Cariri e mais especificamente do Crato. Obras que permanecem como referência entre profissionais da área e leigos amantes ou curiosos. Tais livros possuem uma estrutura que foi arquitetada num contexto de tentativa de elevação de valores atribuídos à cidade do Crato. Posteriormente me detenho em duas obras que buscaram desconstruir essas narrativas no que elas têm de ufanistas. As duas são dissertações de mestrado e óbvio que não são as únicas que lançam novos objetos e luzes sobre novas perspectivas da história do Cariri e do Crato, mas, no meu entender, as que se propõe de forma mais direta questionar a história produzida por aqueles autores *clássicos*.

1.2 - Historiografia tradicional sobre o Crato

Na região do Cariri cearense, em termos de história local ou regional, destacam-se as produções de três intelectuais publicadas ao longo do século XX; Irineu Pinheiro, Padre Antonio Gomes de Araújo e José de Figueiredo Filho. Destaco tal historiografia como tradicional tendo em vista que ela é considerada a “vanguarda” da produção histórica na região. Tais autores são comumente citados quando se pensa a escrita e o ensino da história do Crato. Tal afirmação se corrobora mais à frente nas entrevistas colhidas para este trabalho. Outro ponto é o fato desses escritos se filiarem ao Instituto Cultural do Cariri (ICC).

Irineu Pinheiro, nascido em 1881, foi médico, mas também exerceu, entre outras, a função de professor de história e pesquisador desta área. Como presidente do ICC, em seu discurso de posse falou o que esperava daquela instituição com relação a resolução dos problemas históricos da cidade do Crato. Irineu Pinheiro se considerava um historiador e acreditava que suas pesquisas levariam ao conhecimento do que realmente aconteceu ou a algo muito próximo a isto. Nesse intuito escreveu *O Cariri, sua descoberta, povoamento, costumes* (1950) e *Efemérides do Cariri*, livro publicado postumamente em 1963. Nessa busca pelos fatos e suas provas, Irineu Pinheiro “assumiu, então, o papel de historiador que, extraindo a verdade dos fatos, produzia uma história comprometida com um ideal cientificista, disposto a elucidar e retificar temas de uma história feita por grandes homens”, nas palavras de José Italo Bezerra Viana (2011, p. 71). Embora essa crença de Pinheiro na sua pesquisa seja algumas vezes questionada por outros intelectuais que lhe acusam, por exemplo, de ser “homem mais de gabinete que de arquivo”, nas palavras de José Newton Alves de Sousa.

Antonio Gomes de Araújo veio morar no Crato, em 1922, para cursar o Seminário Maior. Nasceu em Brejo Santo, em 1900, tendo já passado pelo Seminário Arquiepiscopal do Ceará. Ordenou-se padre em 1927 e exerceu também a função de professor em estabelecimentos como o Seminário Episcopal, o Ginásio do Crato, o Colégio Santa Teresa de Jesus e a Faculdade de Filosofia do Crato. Autor de obras como *Concurso da Bahia na formação da gens caririense* (1950), *A cidade de Frei Carlos* (1971), *Povoamento do Cariri* (1973), *Um civilizador do Cariri e outros estudos* (1980), ancorava-se na análise em profundidade das fontes e documentos históricos em busca de “verdades definitivas”. Assim, é reconhecido por intelectuais da época como um legítimo historiador, usando ele próprio de suas convicções para legitimar seus trabalhos nesse campo.

Formado na Faculdade de Farmácia e Odontologia em 1925, José de Figueiredo Filho nasceu no Crato em 1904. Com um contato intenso com as letras desde criança, que ele atribuía à influência de seu pai e das rodas de conversa que se formavam na farmácia de propriedade daquele, Figueiredo Filho cultuava as letras e a instrução, sendo, na sua visão, os portadores destas

qualidades os verdadeiros guias do progresso e da civilização. Escreveu, juntamente com Irineu Pinheiro, o livro *Cidade do Crato*, publicado em 1953, um estudo sobre a economia, sociedade e costumes em torno dos engenhos, chamado *Engenhos de rapadura do Cariri*, de 1958, e algumas pesquisas sobre cultura popular nos livros *Folclore no Cariri* (1962) e *Folgedos infantis caririense* (1966). A partir de suas necessidades como professor de história da Faculdade de Filosofia do Crato, escreveu a obra *História do Cariri*, dividida em quatro volumes publicados entre 1964 e 1968. O trabalho tinha como objetivo servir de material didático para a disciplina História do Cariri e do Ceará.

Com explícito ideal pedagógico, ele define o público-alvo: Destina-se aos meus alunos, mas também servirá como orientação ao ensino da história regional, nos estabelecimentos secundários, nos grupos escolares e escolas isoladas. Observamos aqui o valor que Figueiredo Filho dava ao estudo da história em ambiente escolar. Para ele, essa era a forma ideal de “inocular os sentimentos mais sadios de brasilidade, de civismo, de amor telúrico a terra”. (VIANA, 2011, p. 88)

No livro *Cidade do Crato*, Irineu Pinheiro e J. de Figueiredo Filho escreveram uma espécie de apologia ao Crato para comemorar os seus cem anos de elevação a categoria de cidade. Embora tenham desenvolvido boa parte do texto louvando as qualidades da cidade, fizeram questão de salientar que essas qualidades faziam parte de um processo de conquistas que aconteceram lentamente, propiciando assim a base para louvar as ações dos cratenses na construção desta cidade. Assim, afirmam que o progresso foi lento, porém contínuo.

O Crato foi descrito, em meados do século XIX, como uma cidade pequena, simples, pobre, corroborando com a opinião do viajante inglês George Gardner, que passou pela região na década de 1830, de que o Crato era uma “mísera localidade, um terço do tamanho do Icó, cujos habitantes eram quase todos índios puros ou mestiçados”, sendo “esconderijo de assassinos e vagabundos de toda a espécie”, lugar onde pelas ruas se encontravam “criminosos de morte, livremente, à luz do dia”. Dessa forma, para legitimar o progresso da cidade nesses cem anos, segue a comparação entre os dois períodos, a metade do século XIX e o da escrita do livro, década de 1950, dizendo: “É desolador o quadro descrito pelo viajante inglês em 1838, mas devemos registrar que daquela data em diante evoluiu o Crato, aperfeiçoando-se moralmente. ” (PINHEIRO; FIGUEIREDO FILHO, 2010, p. 20). Mas,

buscando sempre uma compensação, afirmam que apesar da dissolução dos costumes àquela época passada, era o cratense um povo religioso e trabalhador, que com muito esforço conseguiu a “árdua e penosa ascensão do Crato”. Assim;

Progredimos, sem dúvida, na esfera moral, intelectual e física. Maior será nosso adiantamento de hoje em diante, por que à proporção que os dias passarem, mais célebre e enérgico será, também, o impulso que nos arrebatará sempre para frente. Somos uma bela cidade, com bonitos prédios, com lindos jardins, com estabelecimentos de ensino secundário e primário que nos honram e ao Ceará, com vigorosas associações de classe, sede de florescente bispado que tantos serviços tem prestado ao Cariri e aos sertões que nos circundam. (PINHEIRO; FIGUEIREDO FILHO, 2010, p. 27)

Mas antes desse progresso, a pobreza era o que realmente reinava nas terras do Cariri:

Quem folhear, como eu folheei, no cartório de ofícios, ausentes e interditos do Crato, autos de inventários de há cem anos atrás, ou mais, concluirá que, no Cariri, naqueles longínquos tempos, nada havia de luxo, ou mesmo de conforto. Baixíssimo o valor de terras, casas, mobílias, engenhos-de-pau de moer canas de açúcar, aviamentos de casas-de-farinha, gados, metais como ouro, prata, cobre, ferro, etc. Nada escapava à meticulosidade dos inventariantes que, talvez, assim fossem minuciosos com o fim de evitarem desconfiças e desgostos entre os interessados. (PINHEIRO, 2009, p. 35)

A escrita do livro é permeada por citações de nomes de pessoas que os autores consideram ilustres, que teriam contribuído para o engrandecimento político, social, econômico e cultural do Crato, esse “cadinho de tantos heróis”. Falam, assim, do baixo nível intelectual dos cratenses, embora destaquem homens que honravam a terra intelectualmente, como Fenelon Bomilcar e João Brígido. Citam a forte religiosidade católica, mas desprezam a superstição e misticismo;

É católica a grande maioria da população cratense. Práticas fetichistas como sucedem em Belém, Salvador ou Recife são desconhecidas, em nosso meio. Mesmo as abusões são mais raras em Crato do que em qualquer outro recanto do interior. O clero diocesano é dos mais cultos e munido do mais vivo zêlo apostólico. De culto religioso diferente existem apenas dois templos protestantes: a Igreja Batista e a Assembléia de Deus. (PINHEIRO, Irineu; FIGUEIREDO FILHO, 2010, p. 78)

Quando fala sobre “Sobrevivências totêmicas no Cariri”, como práticas religiosas primitivas, Pinheiro cita o caso do Boi Santo adorado pelos seguidores do beato Zé Lourenço, mas depois de descrever os acontecimentos em torno desse caso, observa “que os adoradores do Boi Santo não eram caririenses, mas elementos alienígenas, os romeiros de Juazeiro”, evocando uma ideia de

vocação natural do cratense original à religião Católica e seguidor de todos os preceitos de Roma, que seria uma atitude mais civilizada, e ao mesmo tempo criando uma comparação com o Juazeiro, ficando os habitantes desta cidade com a pecha de incivilizados, pois supersticiosos e místicos. Tal diferenciação torna-se compreensível quando pensamos na forte presença religiosa católica na formação social do Crato, que servirá de terreno para uma política eclesiástica fundamentada na doutrinação orientada pela romanização⁷. Como resposta ao movimento religioso na cidade de Juazeiro do Norte envolvendo o Padre Cícero e seus seguidores, quando a igreja busca marcar seu terreno hierárquico a partir do Crato, as práticas tomadas como desviantes do catolicismo romano serão combatidas, partindo do bispado de Fortaleza, pelos padres do Crato e posteriormente pelo bispado criado nesta cidade.

O Crato é uma cidade, na visão dos autores, que desde a colonização estava destinada à glória. A escrita da história aqui é elitista. O homem branco é valorizado, as outras raças fazem parte da formação do alicerce da sociedade brasileira mas possuem falhas. Primeiro, fala-se que a colonização da região se deu em uma área deserta pela ação de homens brancos sesmeiros. Assim, esquece-se os índios como nativos da região. Em outro momento fala-se em índios catequisados, posteriormente esses são expulsos. “Expulsaram-nos de sua Pátria as autoridades, arrebatando-lhes pela força o que era deles, deportando-os para Arroches, hoje Parangaba, sob o pretexto de que assim agiam <<para o bem comum dos índios e benefício público dos moradores do Crato.>>” (PINHEIRO; FIGUEIREDO FILHO, 2010, p. 30). Em *O Cariri* ele reconhece a exploração, mas justifica com o argumento de que seria a única forma de sucesso da colonização brasileira usar o trabalho dos nativos ou a empresa colonial fracassaria. Nessa visão não existe conflito entre o patriarcado rural e trabalhadores.

Fazer a comparação entre dois momentos e mostrar a evolução da cidade do Crato parece ser, assim, o objetivo principal do livro. Desfilam observações para corroborar a visão que os autores possuem do progresso contínuo desse município caririense. Mesmo uma época que seria “mais atrasada” como a

⁷ A partir do Concílio Vaticano I (1869-1870) a Igreja Católica busca um maior controle das práticas religiosas.

primeira metade do XIX, já existiam exemplos de patriotismo e civilismo do cratense. O envolvimento em movimentos pela independência e pela República em 1817 e 1824 servem como momentos chave para a construção e elevação do espírito heroico do cratense.

O progresso alcançado no século XX tem na famosa feira semanal um símbolo. Local de negociações comerciais e de sociabilidade, a feira reunia habitantes de outros municípios vizinhos e até de outros estados. Os prédios bonitos e modernos, as instituições de ensino, praças, constante aumento da população e conseqüentemente do espaço urbano da cidade compõem, para os autores, a prova de que a cidade estava cada vez mais caminhando para o seu futuro natural, o progresso.

Um capítulo intitulado *VISÃO RÁPIDA DA CIDADE* começa com a frase “Todo e qualquer viajante que penetrar, por via férrea, na zona caririense...”, buscando, ainda, para falar sobre o desenvolvimento da cidade, incorporar a chegada do trem, mas parecendo também manter uma comparação com as ideias do outro viajante citado no começo do livro que traz visões negativas sobre o Crato, podendo, assim, no continuar da frase acima citada, desfilas toda uma descrição da nova cidade que acompanhou o progresso.

Depois de descrever as qualidades da natureza que o viajante se depara ao chegar no Cariri cearense, “o comboio começa a penetrar nos primeiros bairros de Crato”:

O primeiro aceno da cidade é alegre e prazenteiro. Há risos e vida na *urbs* tão belamente emoldurada por tão rica natureza. Sente-se também que há progresso na terra. A gente depara-se logo, quando o trem começa a parar, com a alinhada rua transversal Monsenhor Esmeraldo e as moderníssimas linhas do edifício Lucetti. A sala de visitas é das mais cheias de pompa e de adornos. É a praça Francisco Sá que se avista logo sair-se da bela e original gale cratense. É dos mais belos logradouros públicos do Ceará, incluindo mesmo sua bonita capital. No meio da praça a estátua de Cristo Redentor, imponente, com seus braços acolhedores, a receber o viajante cansado da exaustiva viagem. A cidade do Crato, berço de tradições gloriosas, progressista e airosa tem um quê que atrai logo as simpatias do forasteiro. Parece uma capital em miniatura... São bem movimentadas suas ruas comerciais. Muitos estabelecimentos instalam-se em prédios modernos, com vitrinas, onde se fazem semanalmente bonitas e atraentes exposições. (PINHEIRO; FIGUEIREDO FILHO, 2010, p. 64)

Para Pinheiro, a partir da década de 1850 começava a se refinar os hábitos dos cratenses, tendo como espelho o aperfeiçoamento arquitetônico das

construções da cidade. O autor entende esse processo dado com base em dois momentos, vindo primeiramente a migração de famílias da cidade de Icó para o Crato em razão do declínio econômico que aquela passava no momento, e posteriormente a criação do bispado do Ceará, que teria influenciado, a partir da religião, nos costumes dos caririenses, sendo o “bispado do Ceará poderoso elemento da cultura e civilização do nosso povo” (PINHEIRO, 2009, p. 90). Já Figueiredo Filho estabeleceu o que chama evolução cultural do Crato como um processo também dividido em etapas diferentes; as lutas pela independência, o surgimento dos primeiros jornais na região e, posteriormente, dos estabelecimentos de ensino secundário.

Os acontecimentos de 1817, quando o Ceará aderiu ao movimento revolucionário iniciado no Pernambuco em prol da independência política do país, são sempre referências para a construção dos mitos cratenses, heróis e sentimentos de bravura, patriotismo e honra. Interessante que apesar de classificar o movimento como “efêmero”, dizer que foi “abafado, quase ingloriamente”, que “José Martiniano de Alencar não passaria de jovem idealista precipitando acontecimentos, sem campo preparado”, Figueiredo Filho acaba por entoar o discurso de engrandecimento dos cratenses envolvidos no movimento:

A rebelião do Crato, que durou apenas uma semana, teve, todavia, repercussão extraordinária no tempo e no espaço. A vila tornou-se a cabeça natural das lutas em prol da independência, no Ceará, e seu raio estendeu-se até pelo Maranhão e Piauí. Entre 1817 e 1824, Crato, por si, ou seus filhos natos e adotivos, esteve à testa de tudo quanto se fez pela emancipação política na província e muitas vezes, até fora dela. Os vultos de 1817, que ocuparam a primeira plana entre 3 de maio e 11 do mesmo mês, mesmo os que contribuíram para sua derrocada, tronaram-se quase nomes nacionais, a exemplo de José Martiniano de Alencar, Tristão, Bárbara de Alencar, Pereira Filgueiras, e o Brigadeiro Leandro Bezerra Monteiro, ascendente de figuras que encheram de glória a própria nacionalidade. A família Alencar converteu-se em patrimônio glorioso do país, de norte a sul. Os legalistas de 1817 – Pereira Filgueiras e João Vitoriano Maciel, tornaram-se ardorosos independentes, amigos incondicionais de seus antigos vencidos, de 11 de maio de 1817 – os Alencares. (FIGUEIREDO FILHO, 2010, p. 68)

Em conformidade, os dois autores (Irineu Pinheiro e Figueiredo Filho) elegem como marco para história do Crato o movimento por independência e republicano ocorrido em 1817 a partir de Recife. A Revolução de 1817 serviu como acontecimento base para demonstrar a capacidade do cratense na sua

defesa pelos interesses da nação, o compromisso cívico. A coragem dos seus habitantes tem, na figura de personagens envolvidos diretamente em tal movimento como os propulsores dos fatos, os símbolos ancorados em Bárbara de Alencar e seus filhos na defesa pelo fervor patriótico, idoneidade moral e coragem para a luta. Tal construção dos heróis do Crato foi tão bem articulada que ainda serve de referência para a autoimagem da cidade. O próprio hino exalta a imagem da família Alencar no seu último verso: “Bendita sejas, ó terra de Alencar!”⁸. Em 2016, um busto de Bárbara de Alencar foi instalado próximo à Igreja da Sé, no centro do Crato.⁹

Mais recentemente, em meio a propostas para o modelo de um portal de entrada que seria construído na cidade, uma ideia colocada defende um monumento composto de “um círculo de concreto a 1 metro do solo, um monumento aos heróis do Crato: A grande Bárbara de Alencar, em tamanho grande, cercada de seus filhos Tistão Gonçalves e José Martiniano de Alencar com espingardas na mão, iluminados em fortes luzes douradas”¹⁰. Como justificativa para tais pessoas comporem monumento de boas-vindas e com projeção para ser futuro cartão postal da cidade, o argumento de que:

D. Bárbara de Alencar e seus filhos declararam a independência do Brasil 5 anos antes do resto do país. Que coisa mais importante pode o Crato ter do que esta? Que exemplo maior de altivez, de coragem, de bravura se pode ter? E por que não criar este monumento?¹¹

Os autores elencados acima constroem e ensinam uma história para o Cariri e para o Crato, história essa vista como *a história* para a região, baseada num tempo cronológico linear, grandes acontecimentos e personagens, excludora em sua essência, porém ancorada numa pesquisa documental que faz com que as características citadas dos textos produzidos não distorçam a

⁸ Letra completa do Hino do Crato: Flor da terra do sol/Ó berço esplêndido/Dos guerreiros da "Tribo Cariri"/Sou teu filho e ao teu calor/Cresci, amei, sonhei, vivi/Ao sopé da serra, entre canaviais/Quem já te viu, ó não te esquece mais !/Para te exaltar, ó flor do Brasil/Hei de te cantar, meu Crato gentil/Ó coração do Ceará/Comigo a nação te cantará!/No teu céu linda brilha estrela fúgida/Que há cem anos norteia o teu porvir/Crato amado, idolatrado/Teu destino hás de seguir/Grande e forte como nosso verde mar/Bendita sejas, ó terra de Alencar !

⁹ As informações sobre a autoria do projeto são desencontradas e polêmicas com referência a questão estética da estátua são recorrentes. Disponível em: <http://blogdocrato.blogspot.com/2016/06/busto-de-barbara-de-alencar-e-colocado.html> e <http://blogdocrato.blogspot.com/2016/06/busto-de-barbara-de-alencar-colocado-em.html>. Acesso em: 8 de setembro de 2018.

¹⁰ Disponível em: http://blogdocrato.blogspot.com/2011_01_10_archive.html.

¹¹ Disponível em: http://blogdocrato.blogspot.com/2011_01_10_archive.html.

história, embora pequem em ser estritamente seletivos. Fornecem uma base historiográfica que permite ver representações sobre o Cariri que ancoram entendimentos e críticas variadas.

Um novo impulso na construção da história do Crato se deu com a criação, em 1953, do Instituto Cultural do Cariri – ICC, em comemoração ao centenário de elevação da condição de vila a de cidade do Crato. Idealizado pela intelectualidade local, o instituto nascia no bojo de um projeto de valorização da cidade, que buscava legitimar o discurso já antigo de mais ou menos um século que alçava o Crato a condição de destaque na região do Cariri, como também a nível estadual e nacional. Já a partir da década de 1850 o Crato vinha sendo objeto de modelação de uma imagem de civilização, cultura, valores patrióticos e liberais que vão se intensificando com o passar do tempo. No final do século XIX, com os “acontecimentos extraordinários”¹² ocorridos em Juazeiro do Norte, então localidade pertencente ao município do Crato, esses discursos de civilização encontram um contraponto exemplar. Já que a identidade se constrói em oposição ao outro, a construção da identidade cratense a partir desse momento vai ganhar o seu contraponto. Juazeiro foi descrito como a terra dos fanáticos e ignorantes, dos romeiros pobres, desobedientes aos mandamentos da santa Sé. O Crato será seu oposto, a cidade do homem letrado, seguidor da ortodoxia católica, adiantado no comportamento, hábitos e materialmente.

Com as discussões em torno da emancipação política do Juazeiro¹³, essa imagem vai se aprofundar, pois a derrota política do Crato será compensada pela resignação de se ver ainda como lugar do progresso em comparação com as outras localidades da região. À medida que o Juazeiro vai crescendo e ocupando lugar de destaque na política, economia e mesmo ultrapassando o número de habitantes do Crato, se agarrar a um discurso de valorização de sua cultura, de seus cidadãos como letrados e civilizados é a forma que alguns habitantes do

¹² Termo relacionado aos fatos em torno da figura do Padre Cícero Romão Batista e da Beata Maria de Araújo, quando, em 1889, em uma comunhão, a hóstia oferecida pelo padre se transforma em sangue na boca da beata. Tais fatos levaram a uma migração intensa ao Juazeiro do Norte, baseadas na crença no Padre Cícero como santo.

¹³ A emancipação foi concedida através da lei nº 1.028, em 22 de julho de 1911.

Crato encontram para continuar ocupando um lugar que sua elite considera como privilegiado na região do Cariri¹⁴.

Pensando essa historiografia produzida pelo ICC e fazendo uma comparação com as produções de outros institutos históricos locais pelo Brasil, percebe-se que eles possuem características bem parecidas quanto ao modo de produzir história local. Antonio Celso Ferreira, analisando trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, pontuou características dessa instituição que podem ser aplicadas de alguma forma ao ICC. Ele diz:

Essas letras históricas revelam o afã de fixar uma epopéia [...], base para a criação de um enredo nacional, constituído de eventos singulares, realizado por grandes homens. Outra marca literária nos escritos do instituto pode ser observada no apego à oratória e à eloquência retórica [...]. Mas estas formas de expressão procuram amparo do documento e do método científico, daí a incessante pesquisa das fontes originais da história regional [...]. Ainda que o instituto tivesse como finalidade impulsionar o conhecimento científico [...] nota-se um grau incipiente de especialização desses saberes, e a permanência de uma iluminação literária de modelo convencional. (FERREIRA apud VIANA, 2011, p. 41)

Identificamos na produção historiográfica ligada ao ICC as características ou modelo de escrita proposto por Ferreira na sua análise da congênere paulista. A história grandiosa, “epopeia”, de grandes eventos e personagens, feita exclusivamente por determinados sujeitos de ação, mas também ancorada numa pesquisa metódica das fontes, o que a legitimaria como a verdadeira história, é marca indubitável das produções tradicionais sobre a história do Crato e do Cariri analisadas acima.

Uma produção acadêmica mais recente se voltou para a análise desses discursos e de sua produção. Pretendo neste momento do trabalho fazer uma breve análise de duas dessas produções, que são dissertações de mestrado. A primeira delas é o trabalho de Antonia Otonite de Oliveira Cortez, *A construção da “cidade de cultura”: Crato (1889-1960)*, dissertação defendida no programa de mestrado da UFRJ no ano 2000. O outro trabalho, *O Instituto Cultural do Cariri*

¹⁴ Segundo Otonite Cortez “Em 1909, já contava (Juazeiro) 15.050 habitantes e, em 1940, 38.145, quase se equiparando ao Crato, que naquele ano contava 40.282 habitantes. Em 1940, a população urbana e suburbana de Juazeiro já era bem maior do que a do Crato: 24.155 habitantes, enquanto a zona urbana do Crato contava apenas 12.567 habitantes. (CORTEZ, 2000, p.67)

e o centenário do Crato: *Memória, escrita da história representações da cidade*, dissertação defendida em 2011 no mestrado da UFC por José Italo Bezerra Viana.

Otonite Cortez questiona sobre a imagem que se tem pelos cratenses sobre eles próprios e sobre sua cidade a partir dos debates em torno da criação da Universidade Regional do Cariri¹⁵, e a polêmica envolvendo em quais das duas cidades, Crato ou Juazeiro, se localizaria a sede da nova instituição. Esse debate reacende os discursos e representações sobre tais cidades, opondo a ideia de que o Crato era merecedor da reitoria da nova universidade por ser uma cidade onde a cultura letrada e educacional já vinha desde muito se desenvolvendo, com um histórico de pioneirismo na criação de espaços de educação formal, enquanto os defensores do Juazeiro como sede da reitoria afirmavam seu desenvolvimento econômico e político, sem dúvida a frente do Crato. Esse embate, segundo a autora, despertou sua atenção. Ela se colocou:

Todavia, algumas questões permaneciam sem respostas convincentes. Quando tudo isso começou? Em que repousava a rivalidade com o Juazeiro? Por que o Crato, outrora considerada capital do Cariri, apesar de ter perdido a supremacia econômica e política na região, gozava de tanto prestígio quando se referia à cultura letrada e à civilidade? Onde residia a força de luta daquelas pessoas que tentavam manter esse prestígio do Crato? Que mecanismos eram usados, efetivamente, para isto? (CORTEZ, 2000, p. 2)

Assim, fica a questão de que houve uma construção discursiva e de como ela se deu. A ideia de Crato como “capital da cultura” surge como um objeto de pesquisa que busca deslindar suas nuances, identificando os sujeitos desse discurso, seu meio social, suas formações e seus interesses. Aqui se vê não mais uma proposta de corroboração com essa invenção de tradições, na concepção de Hobsbawm, mas a desconstrução dessa invenção, a tentativa de “compreender o processo de elaboração da ideia de que o Crato é a “cidade da cultura”. (CORTEZ, 2000, p. 3)

Quando identifica esses grupos que se deram como projeto a construção de uma ideia sobre a cidade do Crato, percebe-se que as pessoas envolvidas nessa tarefa se percebiam como herdeiros e continuadores do processo civilizador que eles atribuíam como função do Crato e dos cratenses na região

¹⁵ A Universidade Regional do Cariri foi fundada em 9 de junho de 1986.

do Cariri. Para isso esses grupos empreenderam uma série de esforços práticos para criar suportes para os seus discursos, esforços que resultaram em várias instituições que serviam de base para a representação que se fazia para a cidade, como a “sede de um bispado (1914); toda uma rede de escolas; imprensa; cinemas, teatro, bibliotecas, entidades filantrópicas, associações religiosas, academias literárias, museu, faculdades e uma universidade”. (CORTEZ, 2000, p. 5). De forma sintética, a autora mostra como todo esse processo vai se desenvolvendo e de como ele se constrói como um objeto a ser pesquisado:

Deram continuidade ao processo de construção da identidade cratense, iniciada desde o século XIX. Nesse sentido, participaram ativamente das comemorações cívicas, elaborando inclusive o calendário cívico da cidade. Ofereceram aos poderes públicos municipais sugestões para as denominações das ruas e praças da cidade, bem como para a edificação de monumentos em memória de “heróis” e “benfeitores” cratenses. A partir de década de cinquenta iniciaram o esforço de elaboração da historiografia da região do Cariri, lendo-a e escrevendo-a a partir do Crato. Ganhava, assim, inteligibilidade, para nós, o movimento de construção do Crato enquanto “cidade da cultura”. (CORTEZ, 2000, p. 5)

Viana afirmou em seu trabalho, depois de expor que vai se guiar pela busca em entender como se deu a criação do ICC, seu funcionamento e a historiografia que se originou dele, onde um dos objetivos é traçar “um perfil daqueles que narraram a história do Cariri tendo o Crato como “natural” ponto de partida. Dessa forma, intentamos desnaturalizar a ideia de que o Crato teria sido desde sempre uma cidade especial, “adiantada” ou pioneira”. (VIANA, 2011, p. 36). Assim, o autor discorre como o Instituto criado na região do Cariri pretendia corroborar com uma imagem hegemônica do Crato no sul do Ceará. Esse grupo ligado ao ICC teria, portanto, um papel de complemento das ações já feitas pelos pioneiros da história cratense, cabendo agora o papel de firmar na historiografia aqueles feitos, firmando o papel civilizador da cidade.

A partir do IHGB, vários institutos com objetivos parecidos foram criados no Brasil. Em 1887 foi criado no estado do Ceará o Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico, o Instituto do Ceará, revelando, segundo Almir Leal de Oliveira, “o objetivo central da sua ação de construtor da memória cearense”. O ICC, desta forma, bebe dessa fonte na tentativa de fornecer uma historiografia para o Cariri.

O objetivo era incentivar o estudo da história do Cariri, mais especificamente aquela relacionada ao Crato, para enaltecer e glorificar as gerações passadas, mostrando-as como exemplo a ser seguido pelas gerações futuras. Para os idealizadores do ICC, o momento em que se comemorava o centenário da cidade era o mais oportuno para criar uma instituição que exaltava a “capacidade histórica” dos cratenses. (VIANA, 2011, p. 40)

Com a criação do Instituto Cultural do Cariri, em 1953, dois anos depois entra em circulação a sua revista, que será o principal veículo de difusão das ideias dessa instituição e de seus membros. Com artigos, crônicas, reportagens etc., que permeiam diversas áreas como história, geografia, economia, política, artes e literatura, a revista servirá de instrumento para um projeto difusor de ideias sobre o Crato e o Cariri, possuindo também um projeto civilizador, quando incorpora a função de meio de valorização da região caririense, embora buscando sempre posicionar o Crato como parâmetro. Como diz no editorial de nº 2 do ano de 1956 da revista, “Itaytera nasceu para defender as coisas e costumes do Cariri [...] luta e quer vencer, para a região impor-se, como força de renovação da interlândia.” (VIANA, 2011, p.52)

Assim, fica bem claro como o projeto de elevação do Cariri, projeto este sempre frisado como um contraponto a extrema valorização presente até então apenas da região litorânea, parte a partir da cidade do Crato, sendo esta entendida como farol, o carro chefe que puxaria o restante da região para o progresso. Essa noção está presente no projeto do ICC representado por sua revista:

Esse projeto foi apresentado por meio de um discurso que tentava eleger “as coisas e costumes do Cariri” como única e definitiva solução para o “seu engrandecimento”. Em outros termos, a essa publicação foi atribuído um papel estratégico de impacto político e social: conduzir, a partir do Crato, o progresso moral e material da região do Cariri. Assim, o ICC tentou ardorosamente, por meio da *Itaytera*, “cratizar o Cariri”. (VIANA, 2011, p.52)

Desta forma, seus textos buscavam o *resgate* de um passado de glórias, protagonizado por indivíduos que são alçados ao patamar de heróis condutores da história.

Textos que versavam, sobretudo, acerca da história da cidade do Crato, com destaque para a participação de alguns de seus antigos moradores em determinados eventos da história política do Brasil, evidenciando uma concepção de história baseada em eventos gloriosos e personagens heroicos. (VIANA, 2011, p.57)

A história construída por este veículo, ancorando-se na memória, mostra como essa memória é disputada e legitimada como a memória oficial. Grupos do presente elegem que grupos ou personagens e fatos do passado merecem ser lembrados como componentes *essenciais* da formação da memória, identidade e história daquele lugar.

Valendo-se de um repertório de histórias vitoriosas, nas páginas da revista *Itaytera*, tratou-se de difundir e consagrar a experiência social de determinados sujeitos. Muito mais que defender o Cariri, como se propôs, a revista foi um espaço de legitimação e divulgação dos discursos que colocavam o Crato como terra conquistadora da civilização e do progresso... Sendo assim, ao selecionar acontecimentos de sua história, o grupo reunido em torno do ICC não só escolhia o que ser lembrado como também conferia ordenação a essa lembrança, definindo uma história e uma memória para o Crato e seus habitantes. (VIANA, 2011, p.62)

Isso nos mostra também os objetivos particulares, ficando claro como o “resgate” da história local pode servir de âncora para a elevação ou manutenção de determinados grupos ou pessoas nos seus privilégios sociais, políticos ou econômicos. Um exemplo citado por Viana, entre outros, é o do próprio primeiro presidente do Instituto, Irineu Pinheiro, que elenca como “civilizadores” do Cariri, vindos de Icó, membros de sua própria família.

Além da família de Irineu Pinheiro, os familiares de outros membros do Instituto Cultural do Cariri foram incluídos como civilizadores do Crato e do Cariri. Dessa forma, parecia ter grande significado a iniciativa de construir a história local, porque em grande medida ela era uma celebração apologética das famílias daqueles que a escreviam. Assim, ao narrar os acontecimentos históricos estes escritores acreditavam estar dando continuidade ao projeto civilizador dessa parte sul do Ceará. (VIANA, 2011, p. 50)

Dessa forma, o próprio Irineu Pinheiro se apropria não apenas do papel de lembrar a história de sua cidade, mas atribui-se a função de continuador dessa história na prática. A história local tem servido a esses impulsos bairristas, ufanistas e de valorização de indivíduos na conduta dos acontecimentos. A historiografia tradicional sobre a cidade do Crato revela essas características presentes nas concepções de seus escritores sobre como se deve escrever a história, qual seu significado e seus usos.

1.3 - Ensinando uma história do Crato

Na data de 8 de agosto de 2012 entrou em vigor, no município do Crato, interior do Ceará, a Lei Nº. 2.707/2011, aprovada por unanimidade pela Câmara Municipal no ano anterior e sancionada pelo prefeito Samuel Araripe, que garantia a obrigatoriedade do ensino da história do Crato nas escolas públicas e particulares de ensino fundamental II. Ainda dentro do texto da citada Lei, se tornaria obrigação também das escolas, em todo primeiro dia letivo do mês, o hasteamento das bandeiras do município, do estado do Ceará e do Brasil, com as execuções de seus devidos hinos. O Projeto de Lei número 035 havia sido apresentado no ano de 2011 pelo então vereador George Macário¹⁶. Nas palavras do vereador em entrevista ao site G1, a época da aprovação da lei, buscando legitimar sua proposta: “O Crato tem 247 anos e momentos importantes, inclusive, para a história do Brasil. Durante décadas e décadas, nunca foi passada a história do próprio município para os alunos. Quando era repassado, era de maneira superficial”.¹⁷

A cidade do Crato passou no decorrer do século XX por um processo de construção discursiva que a elegia como a pioneira e representante exclusiva da civilização, modernidade e possuidora de um arsenal cultural de destaque na região do Cariri. Discursos ufanistas permeiam uma série de artifícios que embasam essa construção histórica. Dentro dessa lógica, seria possível pensar a ideia do ensino da história desse município como a continuidade do projeto de criação e perpetuação da ideia do Crato como a “Capital da Cultura”, analisando de que forma o ensino de história nas escolas no século XXI poderia embasar essa construção? Segundo o próprio autor do projeto de lei, esse epíteto de “Capital da Cultura” não mais se adequaria à cidade já há algumas décadas, por descaso do poder público e da própria população local, que não valorizam suas tradições e produções culturais.

O Crato é visto e falado já há algum tempo como uma cidade “rica em história”, dessa forma valorizar essa história seria uma obrigação de seus habitantes.

¹⁶ Advogado, primeiro suplente de vereador do PSDB, assumiu o cargo em 2011 no lugar do vereador licenciado Nadelson Lopes.

¹⁷ Acessado em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/10/camara-aprova-ensino-de-historia-do-crato-nas-escolas-municipais.html>.

Essa forma de representar a cidade é articulada de forma mais intensa a partir da década de 1950 com a criação do ICC e vem desde então sendo utilizada por sujeitos e grupos de todos os matizes. Para valorizar é necessário, claro, conhecer. “Partindo do princípio que a gente só defende aquilo que a gente conhece, você só passa a valorizar aquilo que você conhece ou alguém que você conhece... você só defende uma cidade, um município, uma história se você também passar a conhecê-la e saber o valor que ela tem”¹⁸

Então, o ensino nas escolas faz-se necessário para atender a essa demanda. O problema existe quando esse ensino, ou essa história, não é problematizada, não expõe conflitos, não se apresenta como algo construído, mas serve apenas, ou também, ao interesse de mostrar a cidade como algo supervalorizado, sendo esse valor sempre atribuído a obras ou ações de determinados sujeitos, objetivando apenas desenvolver nos seus moradores o sentimento de orgulho por pertencer a essa localidade. Fala-se em “momentos importantes”, subentendendo esses momentos sempre como momentos de glória, luta, fervor heroico e patriótico. A história do Crato deveria ser ensinada

Partindo do povoamento do Cariri, dos índios kariris, mas principalmente da história revolucionária que o Crato tem, na revolução de 1817, a participação de Bárbara de Alencar, José Martiniano; Tristão Gonçalves *tava* ainda muito novo nessa época, a participação dele foi maior em 24, na Confederação do Equador, mas principalmente por isso, por que o Crato teve o primeiro brasileiro a falar em independência e república... Aí plantou-se a semente, por que embora a revolução não tivesse a menor chance de vingar... se tratava de plantar uma semente de liberdade e dizer que o jugo português tinha que acabar.¹⁹

Como nos livros analisados anteriormente ligados ao ICC, a presença indígena no Cariri é coadjuvante, e o que é visto como marco são as ações *protagonizadas* por membros de uma elite econômica e política, alçados a condição de heróis e germinadores do caráter do que seria o cratense.

José Evangelista Fagundes, no seu trabalho sobre a história local tendo como campo de pesquisa o município de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte, para justificar sua pesquisa usa a expressão de que aquela cidade, no senso-comum e na tradição local, “se encontra entre aqueles municípios ricos em história” (FAGUNDES, 2006, p. 21). Tal adjetivo parece comum a muitas localidades que não

¹⁸ Entrevista concedida por George Macário em 27 de abril de 2018.

¹⁹ Entrevista concedida por George Macário em 27 de abril de 2018.

possuem grande influência macrorregional, sustentando assim uma discursividade de autovalorização frente a condições econômicas, políticas ou populacionais não tão favoráveis. A pergunta é: o que significa ser rico em história? O que embasa essa expressão e crença? É interessante notar, no caso da cidade do Crato, que os historiadores tradicionais (associados ao Instituto Cultural do Cariri) do município sempre fazem questão de frisar a relação que os acontecimentos históricos mais valorizados desenrolados no município sempre possuem relação direta com os acontecimentos de nível nacional. Também, os costumes considerados superiores, modernos e civilizados de seus habitantes estão em conexão com os dos grandes centros nacionais ou de países europeus. Assim, buscar essa correlação entre o local e algo de âmbito maior, que esteja ligado aos lugares que são considerados também superiores e mais importantes, parece ser a forma de legitimar a riqueza histórica daquela localidade.

Quando o município vizinho de Juazeiro do Norte, na primeira metade do século XX, se solidificou como centro político e econômico do Cariri, ocupando um espaço que era antes privilégio do Crato, a discursividade sobre as qualidades sociais, modernas, civilizacionais e culturais desta parecem ser concebidas como uma forma de preencher o vácuo de espaço deixado pela perda causada pelo desenvolvimento, agora também ultrapassando o número de habitantes, do Juazeiro. Os intelectuais cratenses buscam âncora no que consideram ser características intrínsecas de sua cidade e seus conterrâneos, alicerçando representações positivas em torno do comportamento dessas pessoas ao longo da história desde os primeiros habitantes, não tanto os “bravos kariris”, mas os religiosos e fazendeiros que para cá migraram.

Ainda hoje esse epíteto de “capital da cultura” é conclamado, seja para corroborar com seu significado e ligação profunda com o Crato, seja para criticar e se espantar com a falta de sentido do apelido para este local. Em 2008, o Festival Cariri da Canção pareceu resgatar evento do tipo que ocorria na década de 1970 com o título de Festival Regional da Canção, ou mesmo dar continuidade ao CHAMA, Festival Chapada Musical do Araripe. Presenciar no largo da antiga estação ferroviária da cidade, hoje Centro Cultural do Araripe, as apresentações musicais de artistas selecionados entre mais de 250 inscritos era perceber também o entusiasmo com que muitas pessoas recebiam a ideia do retorno do festival como

uma natural valorização do que realmente o Crato estava destinado a ser, a “capital da cultura” do Ceará. Quatro edições depois o festival é extinto novamente, deixando um vácuo no espaço construído para abrigar os atributos culturais elevados da cidade e servindo como pretexto para o uso irônico ou revoltado do termo “capital da cultura” seguido por um ponto interrogativo. Evidentemente, este não seria o único exemplo contemporâneo que serve de balança para se medir o quanto o Crato é realmente uma terra privilegiada pelos aspectos culturais ou não nos debates de seus moradores²⁰.

Mas qual seria o sentido de se falar sobre isso? Pois bem, a frase inicial usada pelo vereador George Macário de Brito na sua justificativa ao propor o projeto de lei é a seguinte:

Ao longo dos anos, temos inclinado em divulgar a nossa Cultura, vocação natural que nos rendeu o título de Capital da Cultura”. Ensinar a história do município teria como ponto de partida o argumento de que esta cidade é “rica” culturalmente e esta riqueza por si só já legitimaria que se deveria aprender a história do local. Assim, caberia ao ensino de história “divulgar a nossa Cultura.

Ora, compreende-se nessa colocação não um pensar, questionar a formação histórica e social da cidade do Crato, seus conflitos, interesses, poderes estabelecidos e disputados, marginalização, mas sim louvar os aspectos que fazem da cidade um celeiro cultural. Segundo Mirian Bianca Amaral Ribeiro, esta característica do ensino da história local se faz presente já desde o Regime Militar a partir da década de 1960.

Ao longo da ditadura militar implantada em 1964, o ensino da História e da Geografia dos estados e municípios não escapou da visão cívico-patriótica. Também esses conteúdos foram submetidos a um tratamento que transformava cada estado e cada município em um pedaço do paraíso. Assim como se idolatrava o herói nacional, se idolatrava o fundador da cidade. A cidade estava isenta de contradições sociais, todos deviam se dedicar invariavelmente ao ‘bem comum’, estabelecido pela legislação da ditadura como projeto de sociedade. (RIBEIRO, 2011, p. 3)

É possível compreender, a partir desta proposta para o ensino da história do Crato, que essa história estaria carregada de ufanismo, pois há uma valorização dos aspectos locais sem conflito.

²⁰ Sobre os movimentos artístico-culturais no Cariri cearense na década de 1970, como o Festival Regional da Canção, no livro *Contracultura, Tradição e Oralidade: (re)inventando o sertão nordestino na década de 70*, Roberto Marques faz uma análise da época buscando focar grupos que procuraram “deslocar o eixo tradicional das ideias fundantes sobre a região do Cariri, tentando analisa-la sob a ótica da multiplicidade e do devir”.

Corroborando com a ideia do ufanismo, louvor ao local, o texto da justificativa ainda fala que o Crato “possui uma rica e bela história”, esquecida, mas que havia chegado o momento de reparar este erro. Tais adjetivos são arriscados quando atribuídos a qualquer acontecimento, momento ou formação histórica de um lugar, região ou país que se pretende ensinar sob o ponto de vista histórico. “Rica”, percebe-se aqui a mesma ideia citada acima sobre outro município interiorano do estado do Rio Grande do Norte, na pesquisa de Fagundes, referindo a algo parecido com possuir *muita história*.

A história se constrói a partir das relações de vários sujeitos nas mais diversas esferas sociais, econômicas, política, culturais, sendo assim impossível numa comparação entre, por exemplo, duas cidades definir qual possui mais história, ou, usando a expressão anterior, qual é mais rica em história. Assim, poderíamos pensar aqui que ser “rica” em história seria ter apresentado no curso do tempo uma grande quantidade de acontecimentos considerados excepcionais, mediados ou controlados por personagens que se destacam do ordinário? Então, seria propor para o ensino uma história dos grandes personagens, e, se realmente for assim, grandes personagens laureados por glórias, já que a história “rica” é também “bela”? Cabe à história, mais uma vez utilizando trechos do texto da justificativa do projeto de lei para se ensinar a história do Crato, servir de “instrumento que cultivará a autoestima do Povo”? A narrativa histórica seria, assim, acompanhada do uso de adjetivos.

Outro ponto encontrado no texto de autoria de George Macário para justificar seu projeto é a necessidade, incluída na Lei aprovada, do hasteamento das bandeiras nacional, do estado do Ceará e do Crato juntamente com o canto ou execução dos três hinos associados. Para fundamentar tal ponto fala-se no texto do pouco fervor patriótico, despertado apenas de quatro em quatro anos por ocasião da Campeonato Mundial de Futebol, atribuído a supressão da Matéria de Educação Moral e Cívica nos anos 1990. Neste caso, melhor citar as palavras que o próprio George Macário apresenta como sua justificativa:

Além do mais, o respeito e o amor às nossas Bandeiras, assim como, aos nossos hinos, somente entram em evidência de quatro em quatro anos, por ocasião da copa do Mundo de futebol. Normalmente, no dia a dia, deixamos de cultivar as cores das nossas flâmulas e de entoarmos as letras dos nossos hinos, o que é lastimável. Este grave equívoco vem ocorrendo, nas últimas décadas, pois um instrumento indispensável, que

era a Matéria de Moral e Cívica, da saudosa memória, fora equivocadamente retirada do programa das Escolas Brasileiras. Um verdadeiro tiro no peito da Pátria! A presente propositura legal, tal como adotada a Câmara Municipal do Crato, é um exemplo para todos os legisladores do Brasil.²¹

Redefinindo disciplinas já existentes, num contexto de “reorganização escolar imposto pela demanda de um público em crescimento acelerado a partir dos anos 1970, sob o regime político ditatorial dos militares” (BITTENCOURT, 2011, p.83), a Educação Moral e Cívica, juntamente com Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros, que, segundo Thais Nivia de Lima e Fonseca, “sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham claro papel moralizador e ideológico” (FONSECA, 2011, p.56). A autora diz ainda que tais aspectos estão presentes nos objetivos presentes na Lei para tais conteúdos, sendo:

...a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum;

o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (FONSECA, 2011, p. 57)

A Educação Moral e Cívica faz parte de um contexto educacional que busca conformar o cidadão às necessidades sociais, e não o contrário. Busca-se, através da educação escolar e dessa disciplina específica aliada a outras com o mesmo viés, imprimir no cidadão através da educação formal e institucionalizada os valores considerados importantes para a ordem pretendida. São definidos como tais o respeito pela ordem política vigente, o amor e respeito à pátria pelo louvor aos seus símbolos nacionais e a inculcação da hierarquia social como fator necessário de coesão e progresso. Segundo George Macário, não é uma defesa da volta da disciplina nos mesmos moldes em que ela existia antes, mas a necessidade, preocupação dele, de se valorizar mais os símbolos nacionais, demonstrando a preocupação, por exemplo, de a *maioria* das pessoas não saberem a letra do hino nacional ou do hino do Crato.

²¹ Trecho do texto de justificativa presente no projeto de lei, assinado pelo vereador George Macário de Brito, em 8 de agosto de 2011.

No entanto, é importante colocar que impressões sobre o que seria esse ensino da história do Crato são possíveis apenas baseadas no texto da Lei e em entrevista com o seu autor. Digo *apenas* não menosprezando tais documentos como fontes, mas levando em consideração que o que seria provavelmente a melhor forma de entender esse projeto na prática não saiu do papel, que seria a elaboração do seu material didático. Presente na Lei aprovada, chegou-se até a discutir questões orçamentárias para a concepção, produção e distribuição desse material. George Macário frisou a importância das parcerias para a feitura desse livro, “que seria produzido por historiadores locais, com o apoio do Instituto Cultural do Cariri”²²

Dessa forma, fica difícil discutir quais características, concepções historiográficas e narrativas estariam presentes nesse material didático, tendo em vista não ser possível averiguar o nível de liberdade que os professores autores do livro possuiriam. George Macário citou a importância de acontecimentos muito valorizados pela historiografia tradicional da região, a importância de algumas personalidades como Bárbara de Alencar e seus filhos. Quando se posiciona como alguém que tem *interesse* pela história²³, afirma que a base para o estudo do Cariri e do Crato são autores como Padre Antonio Gomes de Araújo, Irineu Pinheiro e José de Figueiredo Filho. Porém, não tem como saber se realmente apenas (ou em parte) esse viés narrativo seria o privilegiado no material didático.

²² Entrevista concedida por George Macário em 27 de abril de 2018.

²³ Perguntado se possui formação acadêmica em História ou se já atuou como professor na área, ele respondeu que apenas tem interesse por tal ciência.

2 - PERCURSOS DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

2.1 – A prática dos professores sobre o ensino da história do Crato

Como destaquei anteriormente, no município do Crato o ensino da história local obteve um impulso com uma intervenção do poder público local no sentido de legalizar e implantar de forma sistemática o estudo dos aspectos históricos da localidade nas escolas. Impulso, pois, com a aprovação de uma lei que regulamenta esse ensino, foi possível a concretização de ações planejadas pela Secretaria Municipal de Educação visando o estabelecimento de uma disciplina para tal fim e esforços no sentido de formação para professores, o que, pelo menos em teoria, estruturou o que até então existia de forma isolada e independente.

Neste ponto do trabalho pretendo descrever e analisar a aplicabilidade prática da lei anteriormente citada sobre o ensino da história do Crato nas escolas locais. Como já foi colocado antes, o material didático proposto no projeto para subsidiar as aulas não chegou a ser produzido. Uma averiguação preliminar, que será mais embasada a seguir, permite constatar que a Lei não conseguiu uma adesão forte, com exceção do seu primeiro ano, 2012, ainda na gestão responsável pela aprovação, perdendo a prioridade em 2013 com a mudança do gestor municipal e praticamente não é cumprida no momento. George Macário citou em entrevista, quando perguntado sobre a aplicação do projeto, conhecer casos isolados de professores e gestores escolares que compraram a ideia, usando textos e apostilas improvisados para suprir a necessidade de material didático.

No entanto, a partir das pesquisas feitas com os professores, foi constatado que, em 2012, a prevalência da lei não foi apenas de forma parcial e isolada em escolas, tendo em vista que uma disciplina com carga horária específica e com o título de História do Crato foi implantada no sistema educacional do município. É interessante notar aqui que, pelo menos nesse momento, este trabalho não seria feito apenas com a inserção de temas da história local dentro dos conteúdos tradicionais de história geral e do Brasil. A

criação de uma disciplina específica demonstra um empenho maior para que o aprendizado do processo histórico da localidade seja realmente apreendido de forma mais complexa. Outro ponto relevante é que tal disciplina com uma aula semanal veio a somar com as duas aulas já existentes de História, e não um desmembramento destas em detrimento da história nacional e geral.

Assim, terei como método para analisar os rumos que, depois de votada e sancionada, a Lei percorreu, entrevistas com professores da rede pública municipal de ensino fundamental. Averigüei com esse contato com os professores da rede básica as implicações práticas da aplicação de tal proposta. É interesse deste trabalho tentar localizar nesses sujeitos, suas visões sobre a ideia do ensino da história local; quais as dificuldades encontradas para se ensinar a história de seu município; como eles receberam a Lei, se colocaram ou não em prática e quais foram as dificuldades enfrentadas.

A escolha dos professores teve como principais critérios serem funcionários da rede pública municipal, lotados no ensino fundamental II, que, preferencialmente, atuassem como professores desde, pelo menos, 2012, ou que tivessem atuados nesse ano. Foram entrevistados oito professores, todos graduados na Universidade Regional do Cariri, entre 1988 e 2013, e, com exceção de um formado em Geografia, os outros cursaram graduação em História. No entanto, não foi eliminada por completo a opção por entrevistar professores que não atuaram na área em 2012, como também alguns que estavam lotados no ensino médio, levando em consideração que estes também poderiam contribuir para um quadro geral do ensino da história local. Isso por que os rumos tomados pela pesquisa acabaram abarcando problemáticas que ultrapassavam essas fronteiras, como por exemplo a prática da pesquisa enquanto professor não acadêmico.

A opção escolhida para o modelo das entrevistas foi de perguntas abertas que possibilitassem respostas mais amplas, ao invés de perguntas mais fechadas e objetivas, levando em consideração que estas dificultariam uma percepção mais abrangente sobre os sentidos e significados que se busca nas atuações desses professores. Será possível, dessa forma, refletir não apenas sobre as condições do ensino da história local no município do Crato e de forma

geral, como também sobre as percepções de história e seu ensino, bem como pensar o papel do professor e sua relação com a pesquisa. Tais questões foram formuladas e apresentadas aos entrevistados de forma conjunta, possibilitando uma resposta que as articulava sem necessariamente interrupções entre uma e outra, o que, a meu ver, fez com que a reflexão acerca dos temas elencados acima pudesse ser mais livremente elaborada e fornecesse uma visão mais ampla desses professores contatados sobre a sua noção de ensino de história e as dificuldades de atuação no magistério, passando, evidentemente, pelo sentido e reais atribuições de seu trabalho.

É quase unanimidade entre os professores da rede básica a opinião que defende a importância da história local, considerada necessária dentro da disciplina escolar História. Tal ideia está ancorada na importância de se conhecer o seu entorno para poder valorizá-lo. Daí surge sempre a questão do *valorizar*, conhecer para dar valor. A Professora A²⁴, respondendo à pergunta sobre o porquê de se ensinar a história do local, nos diz:

O ensino de história local é de suma importância para que os educandos e a população em geral conheçam mais sobre a história do local em que vivem, conheçam mais sobre a cultura a qual estão inseridos a fim de que possam valorizar os mesmos. Pois na maioria das vezes não valorizam sua cultura e história local porque não a conhecem. (Professora A)

Tal visão reverbera a ideia presente no projeto de Lei quando discorre sobre a função que teria o conhecimento, através do ensino, da história da própria cidade. O conhecimento do desenrolar de fatos, acontecimentos, contextos locais busca, assim, que seus habitantes desenvolvam, a partir de conteúdos voltados para esse objetivo, um sentimento de pertencimento atrelado ao sentimento de orgulho desse pertencer. Então, a prioridade a conteúdos que contribuam para esse fim, focalizando grandes acontecimentos e personagens que sugere uma narrativa de visão engrandecedora ou nobre para a cidade. Outro entrevistado justifica o ensino do local dizendo que “a história local é muito rica” (Professor B²⁵), que corrobora com as ideias já anteriormente discutidas sobre o ufanismo ao se trabalhar a história de municípios.

²⁴ Entrevista realizada em 10 de maio de 2018.

²⁵ Entrevista realizada em 14 de maio de 2018.

Quando perguntados sobre a aplicação da Lei, os professores afirmam que houve, durante o ano de 2012, uma real efetivação da disciplina História do Crato, que entrava na grade escolar com uma aula semanal. A Secretaria Municipal de Educação dava apoio em formações mensais, que buscavam a partir de uma formadora junto aos professores discutir possíveis temas de trabalho e ofertar material para uso nas aulas. Mas a partir de 2013²⁶, com a mudança na gestão do executivo municipal, a obrigatoriedade da disciplina deixou de ser cobrada. Segundo a Professora A “Essa disciplina foi só no ano de 2012. Devem ter feito o teste e viram que não dava certo. Ou saiu porque em 2013 mudou tudo na secretaria, pois iniciou outra gestão”. Na opinião da Professora C²⁷, “Fiquei até triste por que saiu. A disciplina só vigorou por um ano, em 2012, em 2013 já foi dito que não era mais disciplina dentro do currículo escolar, que seria trabalhada de forma interdisciplinar. ”

Quando o questionamento é sobre o trabalho com a história local sem a existência da disciplina específica o Professor D²⁸ afirma que entre outras, uma das “maiores dificuldades é a falta de uma carga horária específica para trabalhar essa temática”, demonstrando uma dificuldade de se articular no conteúdo de história do Brasil ou geral definido no currículo aspectos da localidade.

Na época trabalhei a disciplina em sala de aula. Fui lotada nas disciplinas de História e História do Crato... trabalhei especificamente no ano de 2012 com a disciplina que fazia parte da grade da cidade do Crato. E atualmente procuro contextualizar a história local com alguns conteúdos de história em sala de aula. (Professora A)

Mesmo assim eu acho que é importante trabalhar história do Crato e eu tento trabalhar. Tento abordar essa questão, por exemplo, quando o assunto é a República Velha, período republicano, a gente aborda a questão dos movimentos na região do Cariri, como o Caldeirão, a Revolução Pernambucana. (Professora C)

Percebe-se que com a supressão da disciplina exclusiva História do Crato, alguns professores buscam ainda desenvolver o trabalho de inserir os assuntos locais nos conteúdos da grade oficial. Tal inserção, ao que parece pela fala da Professora C, se dá à medida que se compreende que houve, em tal fato nacional ou global a ser trabalhado naquele momento, um reflexo maior na

²⁶ Fim do mandato de Samuel Araripe, prefeito responsável por sancionar a Lei sobre o ensino da História do Crato, e início do mandato de Ronaldo Gomes de Mattos.

²⁷ Entrevista realizada em 15 de maio de 2018.

²⁸ Entrevista realizada em 16 de maio de 2018.

cidade do Crato. Todavia, percebe-se uma confusão na fala dessa professora com relação ao período histórico da divisão política da História do Brasil (Primeira República) e os acontecimentos que, dão a entender que ela coloca como contemporâneos a esse período, se desenrolaram na cidade do Crato. Nesse sentido, é a história local submetida aos acontecimentos e mesmo periodizações da história do Brasil e/ou global.

É comum observar nas pesquisas feitas sobre o ensino de história local que as queixas dos professores relacionadas as dificuldades sempre citam a falta de material didático.

As maiores dificuldades estão relacionadas a falta de material com dados precisos, ou melhor dizendo, a falta de material confiável, onde se cite fontes históricas. E a falta de consenso em relação a datas e fatos nos materiais disponíveis. Esses aspectos dificultaram o trabalho em 2012, quando a disciplina fazia parte da grade curricular na cidade do Crato. Nessa época participamos de formações a fim de construirmos um material para utilizar em sala de aula. Enfim, não existia um material específico, nós professores precisávamos estar buscando, pesquisando, e a disciplina tinha que ser ministrada, a meu ver, numa tentativa de ver se a mesma dava certo, sem ter havido um preparo, uma formação antes, e nem mesmo haver um material como apostila ou livro para apoio de discentes e professores mesmo. O professor literalmente na época tornou-se um professor e pesquisador. (Professora A)

Chegou ao meu conhecimento (se referindo a Lei 2.707/2011), a gente trabalhou em sala uma disciplina específica, História do Crato. Eu achei uma experiência importante, tive dificuldades principalmente em relação a materiais. Tive que correr atrás por mim mesmo por materiais, apesar de a gente ter tido formação. (Professora C)

A falta de material, que nós não temos nenhum material próprio para trabalhar especificamente a história do Crato, de uma forma mais didática dentro das salas de aula de ensino fundamental II. Já trabalhei o ensino de história local em algumas oportunidades²⁹. Até já tentei desenvolver um projeto na secretaria de educação para mobilizar os professores para a confecção de um material próprio de história do Crato, um material que seria produzido pelos professores tendo como base a realidade de cada localidade onde eles estavam trabalhando. (Professor D)

É interessante notar como a Professora A questiona a necessidade de o professor ser também um pesquisador. Tal perspectiva não será exclusividade dela, como veremos em posições de outros entrevistados. O que, claro, não deixa de causar uma série de interrogações, tendo em vista que um dos fundamentos da formação do professor de história é o seu diálogo com a

²⁹ O professor D não era servidor da rede municipal de ensino no ano de 2012, fazendo parte desta apenas a partir de 2014.

pesquisa. Percebe-se que existe um paradoxo entre a “necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. ” (SCHMIDT, 2006, p. 57). Vemos também como isso vai ter relação direta com a forma como os professores lidam com o material didático ou a falta deste.

Sobre o material fornecido pela secretaria, mais uma vez o descontentamento. A Professora C cita constantemente as dificuldades, observando, porém, que as discussões e debates que aconteciam nas formações mensais acabavam sendo mais proveitosos.

O que foi fornecido foi basicamente o que era impresso da internet. Não houve a confecção de uma apostila ou livro. Apenas textos de apoio que eram entregues aos professores uma vez por mês nos encontros, formações da secretaria de educação. O material era para dá algum suporte, mas o mesmo era repetitivo na maioria das vezes. Isso dificultava o trabalho do professor que tinha que fazer o trabalho de professor e pesquisador. (Professora A)

Eu percebi que houve uma tentativa, houve um esforço muito grande dela (formadora da secretaria municipal de educação) de fornecer material, mas infelizmente nós não conseguimos. A gente se reuniu algumas vezes para formar uma apostila, mas as discussões nas formações foram muito importantes, me ajudou bastante. (Professora C)

Mais uma vez observamos a dissociação entre o trabalho do professor e o do pesquisador. A Professora C, apesar de passar a impressão de que critica o fato de, como professora, não receber um material didático já pronto e definitivo quando diz “Tive que correr atrás por mim mesma por materiais”, confirma que houve, de sua parte e de outros professores, a tentativa de buscar material para subsidiar suas aulas além daquilo que era fornecido pelo município: “Eu busquei livros, autores como Irineu Pinheiro, autores locais sobre a história do Cariri, sobre a história do Crato” (Professora C).

Os professores citam a dificuldade de se encontrar textos/livros/produções sobre a história local e dizem que o que se usou/usa para suprir essa carência são conteúdos encontrados na internet em páginas como o Wikipédia, site da prefeitura municipal e blogs. Uma professora entre as oito entrevistadas cita Irineu Pinheiro como possível fonte para aulas sobre o Crato, autor este que pode ser classificado dentro da produção historiográfica tradicional da região. Nenhum deles cita a produção acadêmica desenvolvida na

URCA, onde todos esses professores foram formados. Teses, dissertações ou artigos dos professores dessa universidade, bem como as monografias e artigos dos graduados em História não são elencados como possíveis fontes ou material didático.

De forma sintética pode-se concluir que: durante o ano de 2012, na cidade do Crato, houve a implantação de uma disciplina chamada História do Crato nas escolas municipais de nível fundamental II, com a carga horária de uma aula semanal; tal disciplina impôs de certa forma aos professores um trabalho mais sistemático e permanente sobre o ensino de história local, que, segundo os entrevistados, permaneceu, em alguns casos mais, outros menos, de forma esporádica quando do fim da disciplina específica; houve um compromisso da Secretaria Municipal de Educação, através de formações mensais, de subsidiar os professores com material didático, avaliados pelos professores como insuficientes e improvisados, muitos deles tendo como fonte a internet; a partir de 2013, com a mudança de prefeito, a disciplina História do Crato com horário específico saiu da grade curricular municipal.

Os questionamentos obtidos com as entrevistas com os professores da rede básica possibilitam pensar três questões sobre o ensino de história em geral, sendo a primeira mais específica sobre o lugar, que influenciam de forma profunda o ensino da história local. São elas: o sentido de se ensinar a história local; a relação do professor com o material didático; a relação professor/pesquisador. É sobre esses tópicos que pretendo discutir a seguir.

2.2 – Sentidos sobre o ensino da história local

Nas análises feitas ao longo da pesquisa com pessoas envolvidas no ensino da história do Crato, desde o vereador proponente do projeto a professores do ensino básico, permeia a ideia do ensino de história local como estratégia essencial para se conhecer de fato e melhor o *lugar*, no caso, a cidade do Crato, através de sua história. Esse conhecimento do local seria importante tanto para

se conhecer, formar ou solidificar sua identidade, como para valorizar a sua história, sua cidade, fatos e personagens importantes.

Não seria equivocado pensar que essa noção está presente em praticamente quase todas as opiniões sobre qual seria a função de se conhecer o passado de *seu* lugar de vida, de *sua* cidade. Impera aqui de certa forma algo parecido, em escala reduzida, com a noção da história como sustentáculo da formação dos Estados-nacionais, onde se busca a hegemonia, a identidade e o respeito/paixão.

Assim, passa-se sempre a impressão de o local estar apartado de um todo, seja nacional ou global. É interessante notar que a historiografia sobre o ensino de história, mais especificamente o ensino da história local, vai preconizar outros aspectos para dar sentido a possível inserção do lugar dentro do estudo escolar da história. Por exemplo, abordando o estudo e ensino do cotidiano como um caminho para o ensino do local, Bittencourt afirma que “A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva” (2011, p.165). Esta visão não é predominante entre os professores, pelo menos os que entrevistei para essa pesquisa.

Identifiquei, na Lei criada no município e nas falas dos professores, uma concepção isolada do local quando visto sob a perspectiva do seu ensino histórico. Às vezes até se percebe uma articulação com um contexto mais amplo, mas acaba-se seguindo para um caminho de valorização de aspectos da cidade acriticamente ou o conhecer por si só, simplesmente pelo fato de estar mais próximo, ser *nosso*, nosso lugar, nossos antepassados, nossa história. O cuidado e alerta é:

Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2011, p. 172)

Ou ainda:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros

países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino da história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial. (CAINELLI, SCHMIDT, 2004, p. 112)

Durante muito tempo no Brasil a noção de *nação* dominou o projeto de construção identitária. No século XIX, com a formação do Estado-nacional, fazia-se necessário criar bases sólidas para esse empreendimento novo. Daí o investimento numa construção narrativa que alicerçasse a ideia desse novo país surgido na ruptura com a dominação de Portugal. Como vimos antes, a criação do IHGB vai desempenhar um papel fundamental nessa construção. Tal projeto de fundação/fundamentação de um Estado, um povo, uma nação, continuou com o desenvolvimento da noção de *brasileiro* e de homogeneidade. Manter a centralização do poder e a união territorial era o objetivo. Um dos meios era a narrativa oficial. Luís Reznik afirma:

Foram edificados sob os auspícios de um governo monárquico que, orientado pelo princípio da centralização e pelo temor da fragmentação territorial – vista como um dos males da América hispânica -, tornou-se um dos principais agentes interessados em apagar e soterrar memórias e referências de pertencimento marcadas por localismos e regionalismos. (REZNIK)

Assim, o que poderíamos chamar de história local, narrativas locais ou regionais, suprimida em detrimento ao que buscasse o nacional, o que “Nas palavras de Gilberto Freire em 1926, precisavam sentir o “grande Brasil” que crescia em oposição aos que teimavam ver as coisas “através do pince-nez de bacharéis afrancesados”. ” (REZNIK). Para se criar a identidade da nação toda a representação cultural vai girar em torno dela. “A nação foi, durante os últimos duzentos anos, um elemento central em nossos sistemas de representação cultural” (REZNIK). O projeto de identificação construído suprimia a identidade local e regional como uma ameaça a manutenção do Estado-nação que garantisse o afastamento do fantasma do separatismo e posteriormente o reconhecimento como o ser *brasileiro*.

No entanto, o processo de identificação não é uno, possuindo camadas distintas e referenciais múltiplos. Os sistemas de representação podem ser diversos. Assim, a historiografia voltada apenas para a construção da ideia de *nação* no Brasil, embora predominante, não será exclusiva mesmo ainda durante

o século XIX. A condição territorial extensa possibilitou a visibilidade sobre questões e experiências mais localizadas. Sobre a tradição da história local, Reznik aponta duas características dessas produções: possuem um aspecto de submissão do local à história nacional, seja periodizações ou fatos, e o muitas vezes exagerado destacamento do local como de suma importância, ou mesmo pioneiro, na formação da identidade nacional. Mesmo assim:

Os estudos sobre regiões ou localidades específicas também remontam ao século XIX. A dimensão continental brasileira suscitou, em contrapartida, nos últimos duzentos anos, estudos sobre experiências locais, quer sejam sobre o espaço do município, quer sejam sobre os estados da federação (ou as províncias do Império), quer sejam sobre as regiões (o “nordeste”, o “sul” etc.), no seu recorte geográfico, econômico, ou propriamente como uma construção historiográfica. (REZNIK)

Assim, a história local, quando pensada para o ensino básico, assume muitas vezes a característica de puro ufanismo e submissão ao processo histórico mais amplo, possuindo como ponto negativo a não articulação a esse contexto maior, mas a ligação a ele para enaltecer o papel, sempre de destaque, da *importante* participação daquela região nos acontecimentos e desenvolvimentos sociais em grande escala.

É importante que o ensino da história local seja usado como um método para o ensino de história, uma “estratégia pedagógica”. O objetivo aqui seria atingir o regional, nacional e o global através do mais próximo do aluno, possibilitando uma articulação entre as várias relações espaciais sem cair no isolamento do lugar, no localismo. Assim, não se pode pensar o ensino da história local como uma simples narração de acontecimentos, fatos locais, ou mesmo uma reflexão destes, caso estas análises estejam isoladas de um todo maior. É um meio para se atingir um fim, que seria a compreensão dos processos de continuidade e mudanças ao longo do tempo dentro das relações sociais, como esses processos se articulam com seus consensos e dissensos nos âmbitos econômicos, culturais, etc.

O ensino do local visto como um método, uma estratégia, ganha substância quando possibilita ao aluno perceber, identificar o processo histórico de permanências e rupturas a partir de aspectos que fazem parte do seu cotidiano, que estão próximos a ele e assim são mais concretos, mais palpáveis. O local onde se vive serve de meio para o início de uma compreensão mais

profunda das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Quando se pensa a compreensão desses aspectos como fundamento do conhecimento histórico, articulados aos processos de transformações temporais, buscar esse entendimento partindo do que pode ser mais fácil de identificar para os alunos (no caso o que faz parte do seu dia a dia na família, escola, bairro, cidade) é uma ferramenta com um grande potencial de eficiência para entendimento da história.

Percebeu-se nas falas coletadas a precisão da importância dada ao conhecer a história da cidade para que esta possa ser valorizada e a partir disso respeitada, contribuindo assim para um possível engrandecimento, enriquecimento desse município, se não materialmente ou economicamente, pelo menos culturalmente. No entanto, sentiu-se a impressão de insuficiência em tais concepções. Parece ser comum sempre se dizer entre professores de história que a história local é de suma importância, e isso, como a justificativa para tal opinião, se repete a miúdo como um clichê, algo convencional, sem muita reflexão.

Afinal, por que estudar/conhecer a história local é importante? Para além da formação identitária, mesmo que múltipla, dos sujeitos e o reconhecimento dos processos históricos/sociais e configuração cultural do seu entorno, o que garante a tais sujeitos a possibilidade de uma ação mais efetiva dentro de suas possibilidades, o ensino da história local permite compreender de maneira mais complexa como a inserção dos indivíduos se dá dentro do desenvolvimento dos acontecimentos históricos.

2.3 – Livros didáticos e o uso de documentos em sala de aula

Temos, professores do nível básico, como principal parceiro na elaboração e estratégia para as aulas o livro didático oficial escolhido e distribuído pelo poder público. Tal constatação vem de experiência pessoal, observação no dia a dia da escola com outros professores de todas as disciplinas e das entrevistas recolhidas para este trabalho.

Os professores da área de humanas (que compreende dentro do ensino básico as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso no nível fundamental e História, Geografia, Sociologia e Filosofia no nível médio) têm uma experiência interessante, pois geralmente, para completar a carga horária são lotados em disciplinas como Ensino Religioso e Formação para a Cidadania (esta última no caso do estado do Ceará e para professores de qualquer área), disciplinas essas que não possuem material didático previamente elaborado. As queixas desses professores sempre giram em torno do mesmo motivo: a falta de material didático. Faz-se necessário todas as semanas buscar e montar os próprios instrumentos para aplicar nas aulas, sem contar que também é preciso definir o currículo, a seleção dos conteúdos, pois não existe nenhum programa para tais disciplinas.

Por que que o professor, por exemplo o de História, em muitos casos não gosta de ser lotado em Ensino Religioso? Por que não existe um programa prévio para a disciplina, não existe um livro didático para seguir e, quando o professor prepara uma aula, geralmente falta material para os alunos, tendo em vista a realidade de muitas escolas públicas onde a reprodução de textos para distribuição para os alunos é limitada, principalmente para disciplinas tidas como *coadjuvantes*³⁰. Enfim, *dar* aula de uma matéria que o docente saiba o conteúdo que tenha que seguir (existe um currículo com conteúdos já selecionados, seja oficial, seja tradicional) e que possui um livro didático com tais assuntos já sistematizados distribuído tanto para o professor quanto para os alunos facilita em muito o desenvolvimento do trabalho.

Somos, como professores, preguiçosos e conformados quanto a preparação das aulas? Ou a carga de horário-estudo³¹ é muito reduzida para se estar buscando materiais extras ou mesmo preparando o único material possível, fazendo com que foquemos no mais prático, o livro didático? Ou simplesmente consideramos o livro didático completo, sem necessidade de nenhum tipo de

³⁰ Me refiro aqui a uma valorização, no mínimo em número de aulas semanais, mas que vai além disso, como por exemplo nas cobranças das avaliações externas, das disciplinas Português e Matemática.

³¹ Por Lei, 1/3 da carga horária semanal do professor deve ser destinada a horário-estudo, usado para planejamento das aulas, de atividades, provas e correções. Varia de estado para estado e às vezes até de escola para a escola a obrigatoriedade desse período ser cumprido de forma parcial ou integral (ou até mesmo totalmente livre) dentro da escola.

complemento? Enfim, as perguntas são apenas retóricas para se pensar uma coisa: entre os professores entrevistados, a ideia de se buscar, se produzir o próprio material didático soa no mínimo estranha, extenuante, uma dificuldade a mais e muitas vezes significa a impossibilidade de se trabalhar determinado assunto.

O livro didático no Brasil faz parte de um amplo programa político que, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)³², busca gerir a seleção, compra e distribuição de livros para todos os alunos da rede pública de educação. Enredado em um complexo de relações políticas, econômicas e culturais que influenciam e interferem na sua produção e difusão. Entretanto, um manual de uso intensivo que fornece um suporte inestimável ao professor, em muitos casos o único material de consulta destes após sua graduação.

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. [...] Mas o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizados privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais na transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. [...] Além disso, o livro didático é um instrumento pedagógico. [...] Nesse aspecto, elabora as estruturas e condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim, as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para retenção dos conteúdos. [...] E, finalmente, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT apud CAINELLI, SCHMIDT, 2004, p. 138)

³² “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle. Acessado em 21 de maio de 2018.

Isso não quer dizer que geralmente os professores são fielmente cegos ao livro didático oficialmente escolhido e fornecido, mas leva-se em consideração que ele é um instrumento norteador e facilitador do trabalho, que na realidade cotidiana do exercício escolar acaba servindo como âncora e material ideal pela sua qualidade (não perfectibilidade) e progresso ao longo dos anos, além da acessibilidade para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Assim, Bittencourt diz, baseada nas pesquisas desenvolvidas pelo *Institut National de Recherche Pédagogique* da França, que os livros didáticos se encaixam na noção de *suportes informativos*, que “são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos” (BITTENCOURT, 2011, p.296). Assim, subentende-se que tal instrumento é *ideal*, por todas as suas características e critérios de produção e seleção.

Essas características talvez expliquem como tal material é visto pela maioria dos professores. Por possuir uma série de critérios para sua produção e seleção, aparentemente é um produto que é legitimado por atravessar um processo complexo até a sua chegada às mãos dos alunos. Pode-se pensar numa insegurança dos professores em escolher, sem indicações dadas antecipadamente, seus próprios materiais de uso em aula. O livro didático é aqui uma espécie de autoridade ao mesmo tempo que o professor não se sente confortável ou mesmo capaz de definir a partir de sua própria iniciativa o que pode ser usado como conteúdo ou material didático. Ou ainda, o que é tão pertinente quanto, não percebe isso como uma de suas funções.

Então, quando se pensa na sugestão ou criação de uma nova disciplina para os ensinos fundamental ou médio, deve-se pensar concomitantemente já numa elaboração de material didático acessível a professores e alunos. Em geral, o professor, a partir das suas condições objetivas de trabalho (carga horária muitas vezes alta, salários defasados, pouca valorização social, excesso de cobranças burocráticas, condições de trabalho na maioria das vezes debilitantes) não enxerga como atribuições suas determinadas atividades que são vistas por esses como obrigações dos poderes públicos. Sem dúvida entre

tais obrigações está a elaboração e fornecimento de apoio didático, aqui principalmente material apropriado para uso em sala.

Neste ponto torna-se extremamente complexa e complicada a execução de um projeto que tenha como base o ensino da história local, tendo em vista a relação de dependência dos professores com os livros didáticos. Afirmação essa baseada na dificuldade que se observa para a produção de apostilas ou livros, em grande parte impedida por barreiras econômicas. Na Lei que garante o ensino da história do Crato estava proposta a elaboração de um material que fornecesse base para esse ensino, no entanto, segundo George Macário, questões orçamentárias acabaram inviabilizando o trabalho.

2.4 – Relação professor do ensino básico e pesquisa historiográfica

Passando agora a outra questão, mas de certa forma ainda pegando o gancho da discussão anterior sobre o livro didático, começo pensando o uso de documentos em sala de aula. Na historiografia sobre o ensino de história é abrangente a discussão sobre o uso de fontes como estratégia para o trabalho com esta disciplina. Quando se pensa no ensino da história local e na escassez de material didático previamente formatado, o que é muito comum nas histórias de municípios, o que surge como horizonte metodológico de trabalho é o uso da documentação local disponível.

Paulo Knauss, pensando o uso do documento em sala como a melhor forma para o ensino de história, idealiza-o como uma forma de fugir da norma imposta pelo livro didático com seu conhecimento concluso e dado ao aluno, possibilitando que o discente, junto com o professor, seja o sujeito da produção do seu próprio conhecimento. Assim:

A minha proposta sustenta-se na convicção da necessidade de superar a cadeia normatizadora do conhecimento, pronto, acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico. Nessa cadeia se inserem como sujeitos passivos professores e alunos, sustentados pelo elo do livro didático – contribuindo para a reprodução de estruturas de pensamento dominantes de maneira acrítica, confundindo o óbvio com o saber. Trata-se, assim, de fazer da construção do conhecimento uma

produção humana, em que se instale a ruptura com o senso comum, a partir de bases racionais e científicas. (KNAUSS, 2001, p. 33)

Tal formulação está totalmente ligada ao sentido do que deveria ser a formação e prática ideal do professor de história, pelo menos o sentido que é atribuído e objetivado pela maioria dos cursos universitários de formação de professores para atuar com tal ciência. Trato mais adiante do perfil traçado pela maioria dos cursos de graduação em História, que buscam formar o professor/pesquisador. O trabalho com documentos em sala de aula vai exigir do professor, sem dúvida, uma prática bem mais afinada com a pesquisa.

Isso requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de corpus documentais apropriados. Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária. (KNAUSS, 2011, p. 41)

A preocupação do autor está voltada para o ensino de história apenas como uma reprodução do mesmo, em outras palavras, para que o ensino de história não seja uma reprodução do mesmo, do que já é *norma* e *óbvio*. De tal forma, ele acusou o livro didático de ser o principal agente dessa reprodução, impossibilitando que professores e alunos desenvolvessem uma autonomia frente ao conhecimento histórico. Essa autonomia só seria possível quando o processo de ensino e aprendizagem de história se libertasse das amarras do conhecimento acadêmico tido como acabado, e que posteriormente seria repassado para os alunos da forma como estivesse presente no livro didático, que seria assim o símbolo desse ensino engessado. A forma para se efetuar essa libertação seria um ensino ancorado no uso dos documentos em sala.

De resto, considero que o procedimento didático proposto dispensa a utilização do livro didático. Estou convencido de que o exercício com os documentos de época são mais complexificadores e instauradores de uma ordem de saber mais adequada, mesmo porque considero que o mercado editorial é o mais poderoso instrumento da reprodução normatizadora do saber. (KNAUSS, 2001, p. 42)

Espera-se do professor formado em história uma capacidade no manejo de documentos que lhe possibilite usá-los não apenas como fonte de pesquisa, mas como instrumento pedagógico. A ideia proposta por Knauss aqui chega a ser radical quando reivindica um trabalho docente ancorado exclusivamente no uso de documentos em sala de aula. Faz-se necessário que o docente tenha

certa intimidade no trabalho com fontes, o que só será possível caso esse mesmo docente desenvolva uma prática efetiva de pesquisa.

O curso de História da Universidade Regional do Cariri, que, por ser o único na região do Cariri acaba sendo o maior formador dos professores que atuam nesta disciplina nas cidades do sul cearense, oferece como titulação a Licenciatura Plena e tem como perfil do curso o seguinte aspecto:

O Curso de História da URCA pretende formar o Professor-Historiador, pois entende a produção do conhecimento em sala de aula como dimensões indissociáveis do fazer histórico. Assim, a estruturação do curso e suas disciplinas pretendem romper com a sacralização de conteúdos como um dado, como algo acabado, pronto, no qual o aluno tem como fim último a sua mera reprodução. Isso implica a necessidade de se trabalhar com fontes primárias, destacar os aspectos teórico-metodológicos, as polêmicas, as dificuldades e divergências na construção do conhecimento histórico. Importa-nos formar um profissional que seja capaz de perceber e mostrar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e de se reconhecer como sujeito do próprio conhecimento.³³

Percebemos, então, que a formação do profissional de história, mesmo na licenciatura, está atrelada a ideia da pesquisa. Forma-se assim o professor/pesquisador. No entanto, apesar de todos os projetos que busquem a aproximação entre o espaço acadêmico e o meio escolar básico, e com toda uma intensificação nas produções e pesquisas historiográficas voltadas para o ensino de história ou didática da história, o que se percebe ainda é um fosso entre esses dois espaços. A meu ver, tal percepção de distância é mais presente quando se olha a partir de quem está inserido no ensino básico. Pensando o processo de constituição da história com disciplina escolar, Carlos Eduardo Ströher afirma:

O pensamento hermético produzido pelos historiadores dentro das universidades trouxe consequências culturais que levaram a uma divisão social do trabalho dentro da área da História: a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, sob responsabilidade dos historiadores, muitos formados como bacharéis, e a maioria professores do ensino superior; e a docência e a reprodução do conhecimento, sob cargo dos professores licenciados em História. Essa diferença de status, em que o pesquisador realizaria o trabalho considerado refinado e específico e o professor executaria uma função manual, menos nobre e significativa, impregnou-se nos discursos histórico e educacional ao longo do último século. (STRÖHER, 2015, p. 3)

³³ Disponível em <http://prograd.urca.br/portal/index.php/cursos-de-graduacao/historia>. Acessado em 17/05/18.

Programas como o PIBID³⁴ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e os mestrados profissionais, como o ProfHistória³⁵, que buscam uma maior aproximação entre historiador pesquisador e professor de História, auxiliam, sem dúvida, na formação de um profissional mais autônomo, quer dizer, um professor que ainda durante a formação teórica vai ter um contato mais aproximado com sua futura prática e que na sua atuação vai possuir uma maior relação com a pesquisa, com a produção do conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que tem como objetivo incentivar a iniciação à docência dos professores em formação dos cursos de licenciatura para que estes tenham uma maior base formativa, buscando aperfeiçoar sua atuação no âmbito da educação básica. Tal projeto busca estimular esses futuros professores para que, se utilizando das teorias apresentadas no decorrer de sua graduação, haja um melhor intercâmbio com a realidade vivida em sala de aula. Dentro dessa perspectiva, é também objetivo do programa possibilitar algum tipo de contribuição às escolas e alunos contemplados com o projeto.

Os programas de Mestrados Profissionais surgem também nesse intuito de aproximar a formação teórica do profissional com a sua prática, propondo "apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico". Nesse intuito, a

³⁴ O PIBID tem como objetivos: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 18/05/18.

³⁵ Programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão. O ProfHistória, que conduz ao título de Mestre em Ensino de História, é um curso presencial, com oferta simultânea nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em <http://www.profhistoria.uerj.br/>. Acessado em 18/05/18.

pesquisa desenvolvida como critério para obtenção do título de Mestre deve estar totalmente vinculada a uma aplicabilidade real na prática profissional daquela área. “O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.³⁶ Na Universidade Regional do Cariri o ProfHistória abriu sua primeira turma em 2016, não sendo possível averiguar ainda na região o impacto deste programa no ensino de História.

No entanto, apesar de todas essas tentativas de aproximação, o questionamento não é tanto se o professor está preparado realmente para a pesquisa, e, sim, se o professor que atua exclusivamente na rede básica de ensino atua também, e enxerga como necessária, dentro das suas atividades específicas como, por exemplo, professor do nível fundamental, como pesquisador.

Estamos muito condicionados às avaliações internas e externas, ENEM, vestibulares... e nessa busca por resultados tanto para a escola quanto para o educando, acabamos seguindo um programa ou o currículo que nos limita enquanto professor/pesquisador. (Professora A)

E já fui mais atuante como um professor e pesquisador, antes eu me considerava sim. Mas de uns tempos para cá minha condição de pesquisador tá comprometida por conta das exigências da educação básica, a maioria delas são muito pragmáticas, envolvem muito mais rotinas pedagógicas convencionais, eu particularmente não acho muito relevante. Tudo isso envolve a gente demais e não temos tempo para produzir. Mas em outra época eu era mais atuante, hoje em dia não me considero mais um professor/pesquisador como nos meus primeiros anos. (Professor D)

Não pesquiso. Não conseguimos nem planejar direito. Eu não acho que é necessário ser pesquisadora para atuar no ensino básico. Até por que quando usamos Le Goff na sala de aula sobre qualquer assunto? Quando usamos as teorias (Analles, escola de Frankfurt, escola social inglesa)? Não há necessidade de compartilhar isso com os alunos e nem usamos isso na nossa prática. A pesquisa dita científica que desenvolvemos na faculdade fica engavetada. (Professora E)³⁷

No caso da Professora E, percebe-se uma visão de que a História como disciplina escolar está apartada da produção acadêmica, sendo que essa em nada contribuiria para o ensino básico. Ainda, a pesquisa desenvolvida pelos

³⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acessado em 12 de junho de 2018.

³⁷ Entrevista realizada em 18 de maio de 2018.

estudantes da graduação não tem o aspecto de subsidiar de alguma forma os professores do fundamental e médio. De certa forma isso está ligado a visão do Professor F, quando diz que sua pesquisa é guiada com o intuito de buscar alguma *curiosidade* referente a *data*, *fato* ou *personagem*, demonstrando assim, nos dois casos, uma visão da História escolar mais simplista, cronológica e factual sem a interferência ou mesmo necessidade da problematização do processo histórico e de sua produção.

Atuando no magistério, no ensino básico, eu não me sinto um professor efetivamente pesquisador, por que assim, nós temos aquela questão batida, cotidiana de aulas, que por mais que a gente tente diversificar se torna uma aula tradicional, aquela coisa de quadro, pincel, livro didático. O mais diversificado que a gente pode fazer é usar iconografia, documentos, o máximo que a gente pode fazer para se afastar desse ensino tradicional. E assim, em relação ao magistério do ensino básico, o momento que eu pesquiso é uma dúvida de um aluno que não posso responder no momento, de uma data, um fato, ou o nome de algum personagem importante participante de algum fato, mais aqueles aspectos de curiosidade, ou então algo particular mesmo, quando eu tenho uma curiosidade e quero usar na aula para chamar atenção dos alunos. O livro traz muita informação, mas sempre é bom você trazer uma curiosidade ou outra que não está no livro para tornar a aula mais atrativa. Então assim, aquela figura do professor pesquisador em si, de estar sempre se qualificando cada vez mais eu não me considero, uma vez ou outra que eu faço um curso... (Professor F)³⁸

Percebe-se que argumentos que vão desde a falta de tempo para planejar o básico, as cobranças conteudistas ligadas a avaliações externas e mesmo a ideia de uma incompatibilidade entre o que seria a produção acadêmica mais especializada e complexa e o ensino escolar elementar permeiam as impressões desses professores sobre a natureza de suas funções como profissionais do magistério básico e mesmo a própria função ou objetivos deste ensino.

A pergunta formulada acima, se o professor atua e também se percebe como necessário ser pesquisador, cabe quando nos deparamos com o problema do ensino da história local e a falta de subsídios, entenda-se material didático pré-formatado. Por que que o professor de história, que é também pela sua formação um pesquisador, sente tanta dificuldade (como se percebe nas respostas dadas a pergunta sobre o que mais causa empecilho no trabalho com o ensino da história do seu município) de ministrar aulas quando não possui um livro didático?

³⁸ Entrevista realizada em 18 de maio de 2018.

Percebe-se nas respostas acima que no geral o profissional de história que atua no ensino básico, seja ele médio ou fundamental, não desenvolve pesquisa histórica, quer dizer, não produz historiografia. Os motivos envolvem, segundo os entrevistados, falta de tempo, já que o planejamento das aulas já exige bastante dedicação, fazendo com que o professor se centre no que já está pronto, como o currículo oficial e o livro didático; as cobranças nas avaliações internas e externas, que também se baseiam no currículo já pré-determinado (e aqui podemos perceber também como o ensino da história local perde seu valor, pois provavelmente não será cobrado nas avaliações no qual as escolas são cobradas pelas secretarias de educação, pois são avaliações de cunho nacional ou estadual); e a noção da própria necessidade de simplificação dos conteúdos ministrados para os alunos do ensino básico, fazendo com que, como cita a Professora E, não se sentir a necessidade, por considerar impróprio, de se trabalhar com autores que desenvolveriam uma análise mais complexa do processo histórico.

Ainda destaco duas questões que me chamaram atenção nas respostas. Quando se diz “Já fui mais atuante como um professor pesquisador, antes eu me considerava sim” (Professor D), se torna relevante como a graduação em história se propõe a trabalhar essas duas esferas, a pedagógica e a pesquisa, mas como o trabalho diário no ensino básico desestimula o professor de desenvolver seu lado historiador: “Minha condição de pesquisador tá comprometida por conta das exigência da educação básica” (Professor D). Outro ponto é que isso não quer dizer que o professor se limite apenas ao livro didático. É pertinente que exista uma pesquisa bibliográfica, exista a leitura de livros acadêmicos depois da graduação, o que é limitado e, no caso dos professores escolhidos para esta pesquisa, quase inexistente é a produção historiográfica.

Pensando a formação do professor de história, Schmidt coloca que:

Esta formação, via de regra, começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência. Quase sempre, não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado entre preocupações muitas vezes contraditórias, com a sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 2006, p. 55)

Cláudia Sapag Ricci, analisando os resultados de uma comissão formada na década de 1980 pelo Ministério da Educação com o objetivo de avaliar os cursos de História do país, que resultou na publicação, em 1986, do Diagnóstico dos Cursos de História no Brasil, informou que a questão da dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, tão presente ainda hoje, já era discutida àquela época.

Uma situação similar é detectada em relação a articulação Ensino e Pesquisa. Segundo o grupo de consultores, há um consenso quanto à indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas uma dificuldade de concretizar tal pressuposto. O grupo destaca que mais do que ser inaceitável a separação entre ensino e pesquisa, é compreender ou associar licenciatura a ensino e bacharelado a pesquisa. (RICCI, 2003, p. 84/85)

Percebe-se que o debate possui características que ainda permeiam as discussões sobre a formação do professor de história/historiador. A partir das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, aprovada em três de abril de 2001 pelo parecer CNE/CES nº 492/2001, define-se o *Perfil dos Formandos* da seguinte forma:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).³⁹

Assim, o perfil do graduado em História abrangeria tanto o *domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção* quanto o *magistério em todos os graus*, quer dizer, o domínio da pesquisa e o domínio do ensino seja no nível fundamental, médio ou superior. Mas é interessante notar que apesar de tal documento frisar que a dicotomia Licenciatura/Bacharelado está cada vez mais *limitada ou acanhada*, quando enumera as Competências e Habilidades do profissional de História ele separa as Gerais das Específicas para Licenciatura, dando a impressão de que, apesar da indissociabilidade, os caminhos de formação para o sujeito que vai atuar

³⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acessado em 13 de junho de 2018.

como professor do ensino básico diferem ainda, talvez de forma sutil, daquele que seria o pesquisador.

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

No tópico ‘a’ dos objetivos Específicos para licenciatura coloca-se que o *domínio* de determinados conteúdos *que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio* faz-se necessário, o que implica um entendimento de que existe realmente uma diferença entre os conteúdos para se ministrar no ensino básico e o que o estudante pode ler nos autores acadêmicos ou, mais importante, vai usar no desenvolvimento de sua pesquisa como historiador. No meu entender, apesar de ser uma interpretação pessoal de tal texto, isso ajuda a compreender a concepção desses professores do que realmente eles precisam para exercer suas funções.

Segundo Ricci, em 2002 o Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, com o objetivo de realizar uma avaliação nacional dos cursos de História, fez uma análise desses cursos por todo o país sobre seus projetos pedagógicos. Assim:

Ao apresentar o Perfil Profissional, os projetos referem-se ao historiador, e não ao professor de história, buscando justificar a necessária articulação entre pesquisa e ensino, mesmo quando oferece as modalidades bacharelado e licenciatura.

Quase que de forma consensual, são apresentadas as seguintes características para a atuação do historiador:

*domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos ecléticos, amplos e abrangentes mas, também, verticalizados em termos da historiografia, da pesquisa e das técnicas de resgate e preservação do patrimônio, da memória e da cultura;

*qualificado exercício de sala de aula em todos os níveis de ensino oferecidos no país e em suas diversas dimensões de construção e transmissão do conhecimento, produção e difusão de novos materiais pedagógicos e orientações de pesquisa;

*busca constante da educação continuada;

*disponibilidade sócio-política de contribuir com os processos de construção da cidadania e da transformação da realidade social, seja no ensino e na pesquisa, seja, nos trabalhos de assessoria, divulgação, organização, elaboração e execução de projetos específicos em sua área de atuação.

Dessa forma, percebi que a questão que pauta as já antigas discussões sobre o que seria o perfil do formado em história (das relações entre professor e historiador/ensino e pesquisa) quando pensam apenas numa possível limitação, despreparo e falta de formação continuada bem como deficiências da graduação, parecem não levar em consideração se o professor que trabalha exclusivamente no ensino básico entende como atribuições realmente necessárias para um bom desenvolvimento de seu trabalho estar plenamente capacitado e ativo na produção historiográfica.

Isso incide sobremaneira em dois aspectos relacionados a superação de barreiras que antecedem o pleno desenvolvimento do ensino da história local. Primeiramente, caso não exista um material didático pré-produzido e eficiente sobre a história daquela localidade, não é de se esperar que os professores do fundamental por si só produzam tal material. Óbvio que uma parceria entre outros, como os professores universitários por exemplo, e os professores do ensino básico para a produção de livros didáticos é plenamente possível, desde que haja uma política das secretarias de educação estaduais ou municipais que norteie tal projeto, no mínimo com apoio financeiro.

Segundo, caso não se solidifique de maneira alguma a produção de um livro que dê um norte para o ensino do local, a outra opção defendida pelos

teóricos (alguns como complemento, outros como único meio possível), que é o uso de documentos em sala de aula fica comprometida pela não familiaridade que o professor, que, no geral, não é pesquisador e em alguns casos não elenca esta como uma qualidade realmente necessária para o desenvolvimento de suas funções, possui com esses possíveis instrumentos.

3. PRODUTO

Os mestrados profissionais surgiram no Brasil objetivando, de forma geral, propiciar a capacitação de profissionais de diferentes áreas. Desta forma, “O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos.”⁴⁰. Nesse sentido, me propus, mediante o desenvolvimento e exigências da pesquisa feita, a elaboração de um material didático que possa ser aplicado por professores do Ensino Fundamental em aulas que busquem o conhecimento da história do Crato.

O material didático em História precisa ser pensado não apenas como um produto pronto e acabado que busca fornecer informações definitivas, conhecimento conclusivo. É primordial que ele seja trabalhado como uma concepção, uma visão e um recorte específico sobre a história. Também se faz necessário demonstrar o processo de construção do conhecimento histórico, de forma a permitir uma apreensão do educando das concepções, ou, pelo menos, possibilidades de concepções diversas de interpretações históricas.

O material didático para ter função significativa no aprendizado de história deve ser concebido através de uma ação conjunta entre o professor e o aluno. Assim, este recurso não deve ser apenas utilizado em sala de aula, mas produzido na mesma, gerando um processo de interação entre o conteúdo e sua compreensão. O grande ganho com a prática de produção de materiais didáticos está em criar um elo explicativo dos temas abordados na disciplina de história. (COSTA; LIA; MONTEIRO, p. 43, 2013)

As autoras do artigo citado acima concebem a ideia anteriormente discutida que defende que o professor de história é também um pesquisador, explicando assim o argumento utilizado por elas de que o material didático deve ser produzido em sala de aula como resultado da interação entre docente e discente. Que pesem os obstáculos existentes para a consolidação dessa prática, já discutidos no capítulo anterior, fica a pertinência da necessidade de se demonstrar o sentido dos temas abordados e como se deu/dá a construção desses temas.

⁴⁰Disponível em <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.

A partir da década de 70 o ensino de História deixou de ser concebido como o ensino do que ocorreu no passado e passou a centrar-se em como podemos adquirir conhecimento sobre o passado, mudança que envolve conhecer a trama da história e entrar em contato com questões que envolvem a produção do conhecimento histórico. (BERCITO; VAN ACKER, p. 7, 2015)

Compreendendo a complexa relação de dependência do professor do nível básico com o livro didático e ancorado nas dificuldades esboçadas por essa pesquisa sobre prática do ensino da história local, relevando-se que essa dificuldade se apoia sobretudo na ausência de material de auxílio didático, queixa unânime entre os professores entrevistados, é pertinente uma produção de textos que possam servir como base para a execução de um projeto de ensino centrado na história local. Como o Mestrado Profissional visa, sobretudo, auxiliar o trabalho, neste caso específico, do professor que está em sala de aula, e como essa pesquisa detectou um problema no âmbito do ensino da história local, é salutar que se apresente uma solução, ou pelo menos um norte para essa solução.

Nesse quadro, a proposta escolhida como Produto foi a elaboração de um material didático sobre a história local, tendo como público alvo professores e alunos do Ensino Fundamental. O trabalho, como toda pesquisa histórica, não pretende apresentar um conteúdo acabado, completo sobre os temas escolhidos, mas servir de apoio para a ação pedagógica do professor, buscando contribuir para que possibilidades mais amplas de debates, visões e interpretações do processo histórico local, nacional e global sejam desenvolvidas. Nesse sentido, enfatizo o caráter limitado, como o de todo livro didático, do material proposto. Para os alunos, o objetivo é fornecer o que, na maioria dos casos, será o primeiro contato com temas da história local, numa linguagem acessível e que contribua para que percebam que aquele não é o conhecimento definitivo e instigue a formulação de novas questões. Assim, busca-se uma abordagem narrativa dos acontecimentos articulada a uma abordagem procedimental.

Dentro do processo de formação dos estados nacionais, a homogeneização inerente a tal objetivo até permitia as particularidades regionais, desde que não ameaçassem a supremacia do nacional. No Brasil, a partir do século XIX, os estudos históricos regionais deveriam levar a compreensão da identidade nacional. De tal forma, Von Martius, criticando a

pesquisa historiográfica estritamente provinciana, que muitas vezes elencavam apenas um *grande número de fatos e circunstâncias insignificantes* que em nada ajudavam a compreensão do processo histórico, afirmou que:

O autor, que dirigisse com preferência as suas visitas sobre uma destas circunstâncias, corria perigo de não escrever uma história do Brasil, mas sim uma série de histórias especiais de cada uma das províncias. Um outro, porém, que não desse a necessária atenção a estas particularidades, corria risco de não acertar com este tom local que é indispensável onde se trata de despertar no leitor um vivo interesse, e dar às suas descrições aquela energia plástica, imprimir-lhe aquele fogo, que tanto admiramos nos grandes historiadores... Deviam ser tratadas conjuntamente aquelas porções do país que, por analogia da sua natureza física, pertencem umas às outras. Assim, por exemplo, converge a história das províncias de São Paulo, Minas, Goiás e Mato Grosso; a do Maranhão se liga a do Pará, e a roda dos acontecimentos de Pernambuco formam um grupo natural os de Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Enfim, a história de Sergipe, Alagoas e Porto Seguro, não será senão a da Bahia. (Von Martius, p. 399, 1845)

A pesquisa e produção de história regional tinha como objetivo servir ao entendimento do processo histórico nacional, não buscando um destaque de alguma região específica, mas fazendo com que o conhecimento sobre as várias regiões, localidades, enfatizassem a unidade nacional. Atualmente, é preciso pensar esse foco no local, principalmente no ensino, como uma forma de se conhecer o mais amplo partindo do mais próximo, mas, sem desmerecer ou diminuir as localidades ou regiões. O local serviria não apenas para complementar o nacional ou global na sua homogeneidade, mas para permitir também o entendimento das particularidades. Essa abordagem permite aos indivíduos uma maior intimidade com o conhecimento do processo histórico como também a percepção de que a feitura e participação nesse processo na prática está ao seu alcance. Nessa linha de raciocínio, buscando justificar o ensino da história local, Joana Neves preconiza que:

Podem-se considerar como justificativas para o estudo da história local ou das histórias locais: em primeiro lugar, que é preciso fazer corresponder o processo de ensino ao próprio processo de produção de conhecimento; depois, que o ensino da história local permite melhor a adequação ao princípio pedagógico de se partir do já conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do próximo para o distante, do prático para o teórico, do concreto para o abstrato e por fim, o mais importante, sobretudo em termos educacionais, é que o local é o lugar de atuação, é 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. Assim, o estudo de história local torna-se um imprescindível instrumento de educação, quer dizer, de descoberta pelo educando, do homem - de si próprio - como agente criador da história - da sua própria história. (NEVES, p. 22, 1994)

Uma questão que se coloca é justamente o que se define como região, local ou lugar para a pesquisa de cunho histórico. Em 2012, quando o poder público municipal do Crato aprovou o ensino da história local na cidade, definia esse local como apenas o próprio município, possuindo a disciplina escolar criada a época o título de História do Crato. Assim, a história local aqui não significava a história do Ceará, da microrregião do Cariri ou mesmo das localidades mais próximas e que estão interligadas no processo de conurbação chamado de Crajubar.

Quanto à história local, há um componente que complica sobremaneira a questão. Trata-se da introdução, no seu conceito, da idéia de região. O corte regional, ou melhor, os cortes que atentam para os aspectos regionais, dão lugar a considerações sobre os elementos naturais na organização ou divisão do espaço territorial. A superposição dos componentes naturais do espaço com os componentes político-administrativos, etnológicos e culturais que dividem e/ou organizam esse mesmo espaço, cria dificuldades muito sérias para a montagem de histórias locais: povos diferentes que habitam uma mesma região ou o mesmo povo habitando regiões diferentes, por exemplo. (NEVES, p. 21, 1994)

Dentro da Geografia, o conceito de região é escorregadio e possui várias interpretações, podendo abranger localidades, cidades, estados etc. Milton Santos diz que “Falar sobre o espaço é muito pouco, se não buscamos defini-lo à luz da história concreta.” (SANTOS, p. 4, 1988) Para Durval Muniz de Albuquerque:f

Definir a região é pensa-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 24, 2011)

Desfaz-se aqui da concepção de região como algo natural, concebida como um espaço a priori definido por referências geográficas. O autor enfatiza a construção e reconstrução discursiva que dá visibilidade, a partir de esquemas de estereotipização, a formação de uma região. Na estruturação desse projeto, a região vista “não é uma unidade que contém uma diversidade, mas é produto de uma operação de homogeneização.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 37, 2011) Analisando o Nordeste deste ponto de vista, o autor apresenta como discursos externos (sulistas, por exemplo) e internos, mediados por relações de poder, contribuíram para a dizibilidade sobre uma região e suas especificidades.

É preciso, para isso, rompermos com as transparências dos espaços e das linguagens, pensarmos as espacialidades como o acúmulo de camadas discursivas e de práticas sociais, trabalharmos nessa região

em que linguagem (discurso) e espaço (objeto histórico) se encontram, em que a história destrói as determinações naturais, em que o tempo dá ao espaço sua maleabilidade, sua variabilidade, seu valor explicativo e, mais ainda, seu calor e efeitos de verdade humanos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 33, 2011)

A opção, neste trabalho, pela noção de história local como a história do município que se estende a outros espaços mais próximos, cidades que fazem parte de uma microrregião político-administrativa, está associada a visão de Pierre Golbert quando busca definir esse conceito.

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um condado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês). (GOUBERT, p. 70, 1992)

Assim, a escolha com foco não apenas no município do Crato, mas ampliando a cidades vizinhas como Juazeiro do Norte, Barbalha, Jardim, se dá por entender que os desdobramentos da história de uma cidade possuem influências mais amplas. Não seria possível, ou, na verdade, seria muito limitado, pensar uma história e um ensino de história centrado exclusivamente em uma única cidade. “Cada lugar combina de maneira particular variáveis que podem, muitas vezes, ser comuns a vários lugares” (SANTOS, p. 21, 1988). Assim, pode-se entender também que para além das associações mais amplas, como a nacional e global, o entorno mais próximo é indissociável quando se pensa o processo histórico de uma cidade. Milton Santos diz ainda que “a história que se passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente, que insere o fenômeno em contextos cada vez mais amplos.” (SANTOS, p. 21, 1988)

Entretanto, em nenhum momento das falas dos entrevistados para essa pesquisa, tanto do representante do poder público municipal quanto dos professores, foi possível perceber uma concepção de história local mais ligada a região e que englobasse outras cidades. Nessa lógica, Joana Neves, escrevendo sobre o processo do ensino da história local, afirma que:

Não existem duas modalidades de história: uma história geral e histórias parciais dos diferentes locais. O processo histórico é uno e integrado e, à medida que se desenvolve tende, cada vez mais, a se universalizar. Contudo, a sua apreensão pelo conhecimento científico pode, e deve, ser feita através de cortes que, sem desfigurar a sua

condição de processo geral, possibilita a compreensão das suas especificidades, revelando seus componentes concretos, geralmente diversificados ao sabor de condições e circunstâncias particulares e próprias de uma dada realidade. Tradicionalmente, o estudo de História se faz através desses cortes, em que pese a proliferação de histórias universais, ou gerais, ou das civilizações etc. As divisões mais usuais são determinadas pelas fragmentações territoriais, em geral estabelecidas por critérios políticos e administrativos. Desse modo, se se percorre a bibliografia historiográfica, têm-se cortes que consideram Ocidente /Oriente - continentes - países - unidades administrativas dos países (províncias, estados, departamentos etc) município - cidades - distritos - bairros- rua - logradouros e até prédios, etc. (NEVES, p. 21, 1994)

Os temas/acontecimentos escolhidos para comporem o material didático aqui apresentado surgiram de uma escolha aleatória, sem pesar hierarquia, elencando não o que seria mais importante ou menos importante para compreender a história desse espaço. No entanto, cabe colocar que dentro da pesquisa acadêmica da região e sobre a região do Cariri, alguns desses eventos possuem certo destaque se se pensar a quantidade de obras que os exploram. A busca pela relação entre o local e o global embasa a metodologia dos textos produzidos, buscando, principalmente com sugestões para a ampliação dos estudos, incentivar a visão que relaciona a localidade a contextos mais amplos e foge do localismo, isolado e ufanista quando destaca particularidades apenas do ponto de vista positivo da exclusividade. Sobre essa articulação, Joana Neves coloca que:

Contudo a explicação mais significativa está na 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 – que pode ser sintetizado no conselho dado ao poeta "canta a sua aldeia que assim cantarás o universo. (NEVES, p. 22, 1994)

Entendo nessa produção que o material aqui proposto, embora seja um auxílio para o trabalho do professor, não é um material que se destina à sua formação. O papel do livro didático é primordial como norte no desenvolvimento das ações do professor, no entanto, não pode ser visto como o único meio para sua formação contínua. O produto aqui apresentado se destina ao uso como base pedagógica para o professor, mas não busca alicerçar o seu conhecimento, que necessariamente precisa ser mais amplo e complexo, e deve ser ancorado numa bibliografia mais acadêmica. Os textos aqui apresentados objetivam abrir caminhos para um conhecimento mais sistemático sobre a história local para

alunos do ensino fundamental que até então não tiveram, ou tiveram de forma pouco consistente, contato com essa história.

Os capítulos apresentados no Produto são formados por um texto base explicativo que busca associar um viés mais narrativo dos fatos históricos com uma contextualização mais ampla, inspirado nos modelos explicativos dos livros didáticos selecionados pelo PNLD. Como complementação, busquei sugerir atividades que foram pensadas principalmente no intuito de incentivar, primeiramente, a que os alunos relacionem os acontecimentos locais ao contexto nacional, entendendo o movimento relacional entre o local/global, compreendendo, como coloca Santos, que “o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global.” (SANTOS, p. 17, 1988)

Em segundo lugar, que possibilite a compreensão do processo historiográfico a partir de sugestões de pesquisas complementares e posteriormente desenvolva no educando a noção de que as possibilidades de compreensão e interpretação da história são múltiplas. Tais objetivos estão dentro da lógica de conceituação e produção do livro didático apresentada por Kazumi Munakata:

Em suma, o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontadas: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem. (MUNAKATA, p.100, 1997)

Compreendo que boa parte desses objetivos presentes no livro didático só serão possíveis a partir do trabalho do professor ancorado na sua formação. Nesse sentido, busquei incluir também sugestões de leitura que possam subsidiar os docentes nas suas ações. Mais uma vez é importante deixar claro o caráter parcial e limitado tanto dos textos quanto das sugestões bibliográficas.

No mais, e justamente pelo entendimento de que o material proposto não abarca toda a história local, é possível que ele contribua para um interesse maior por essa história e assim acabe servindo, pela sua incompletude, de *isca* para outros assuntos, acontecimentos, temas que por força estariam interligados aos

aqui já apresentados, instigando a curiosidade e desenvolvimento de novas pesquisas e questões nos estudantes do sexto ao nono ano do ensino básico.

COLONIZAÇÃO DOS CARIRIS NOVOS

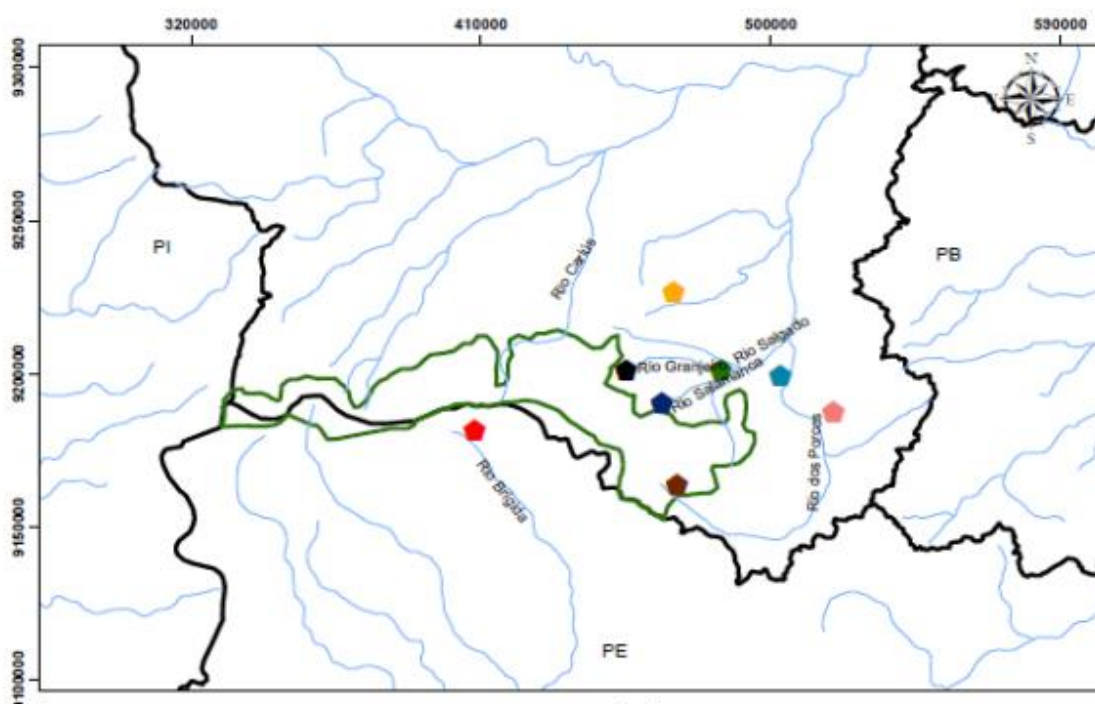
O termo Cariris Novos surge para designar a região sul do interior do estado do Ceará, pois uma região do vizinho estado da Paraíba, colonizada anteriormente, já havia recebido a nomeação de Cariri. Habitada por índios da etnia Kariri, o lugar passou a despertar o interesse de colonizadores, que, no começo do século XVIII, iniciaram um processo de expedições militares e colonizadoras com o intuito de ocupar as terras.

As origens da denominação do lugar têm relação com a nação Kariri que ali vivia e que posteriormente teve contato com os colonizadores. Apesar da referência a um povo, com o passar do tempo, a região ficou marcada no discurso com outras identidades predominantes: a da natureza bela e com fartura das águas em pleno sertão, ou a da religiosidade de seu povo [...]o caminho a ser trilhado aqui entende a região não como um dado apriori, nem um simples acidente geográfico marcado pela natureza.

(SENHORES E TRABALHADORES NO CARIRI CEARENSE: TERRA, TRABALHO E CONFLITOS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, de Darlan Oliveira de Reis Junior.)

O Cariri foi alcançado pelos povoadores do chamado ciclo da civilização do couro. Vieram da Bahia, de Sergipe e Pernambuco, pelo mesmo caminho palmilhado outrora pelos silvícolas na pré-história – o S. Francisco. Muitos alcançaram o riacho dos porcos, daí se bifurcando para o Jaguaribe, ou penetrando nos terrenos férteis ao sopé do Araripe. Alguns chegaram-nos pelo caminho do Pajeú, de Pernambuco, ou riacho da Brigida, afluente do São Francisco. *(HISTÓRIA DO CARIRI, de J. de Figueiredo Filho)*

Dessa forma, expulsando os nativos, com o apoio de Frades Capuchinhos, iniciou um processo de dominação da região. O papel dos frades é de suma importância no aldeamento e consequente aculturação dos grupos indígenas, facilitando as ações de conquista. De toda forma, a ameaça dos indígenas aos colonizadores estava sempre presente, necessitando o envio de expedições financiadas pelo governo colonial para auxiliar a ocupação das terras. A construção de uma Casa Forte dava apoio a tais expedições.



Mapa dos aldeamentos Capuchinhos nos Cariris Novos (1748 – 1760), elaborado por Antônio José de Oliveira.

No entanto, o principal ponto de difusão do povoamento foi a construção de aldeamentos, entre eles o Miranda, em 1738, e o Missão Velha, em 1748. Esses lugares acabaram se tornando centros de agregação populacional. Indígenas, colonizadores proprietários, pobres livres e escravos passam a compor o cenário social. Sobre tais aldeamentos:

No do Miranda, onde se fundamentou a mais importante Vila Real (Crato), a cana-de-açúcar, sobretudo nos anos

finais do referido século, para cultivá-la, utilizou-se, principalmente a mão-de-obra escrava, livre e agregada.

(PROCESSO DE FORMAÇÃO SOCIAL DOS SERTÕES DOS CARIRIS NOVOS NO SÉCULO XVIII, de Antônio José de Oliveira.)

A produção econômica da região passa a se destacar como uma das mais importantes do Ceará, centrada principalmente na extração mineradora em Missão Velha e na agricultura canvieira da Freguesia do Crato.



Ruínas de um engenho-de-pau de cana de açúcar, construído no século XIX. Sítio Fundão, Crato.

Os canaviais dominaram a paisagem na Freguesia do Mirando a partir da década de 1730, intensificando seu papel na economia da região a partir do final do século XVIII. Nesse período as melhores terras da região já estavam dominadas pela cultura da cana-de-açúcar. Assim é descrita a povoação do Miranda, onde o:

...verde dos canaviais e seu leve contraste com o verde louro da Chapada do Araripe, os vastos palmeirais, a fumaça das chaminés e dos engenhos, proporcionavam àquele território um rico e diversificado cenário multicolor. As casas de taipa cobertas de palhas, as casas de engenho, os pequenos currais e todo o contingente que sobrevivia em função dessa produção, denunciavam a riqueza e a pobreza daquele mundo multifacetado e cheio de contrastes. (*PROCESSO DE FORMAÇÃO SOCIAL DOS SERTÕES DOS CARIRIS NOVOS NO SÉCULO XVIII, de Antônio José de Oliveira.*)

FRADES MENORES CAPUCHINHOS Os Missionários capuchinhos já trabalhavam no Brasil colonial, real e imperial desde o século XVII. No princípio, eram capuchinhos franceses, que tinham vindo primeiro para o Maranhão e, depois, para a Bahia. Por contrato com o Rei de Portugal, passaram a vir capuchinhos italianos, de todas as Províncias, formando aqui um Comissariato, que tinha conventos em Recife, em Salvador e no Rio de Janeiro. Sob as ordens do governo colonial e imperial, percorriam todo o país em suas missões.⁴¹

>SUGESTÕES PARA MAIOR DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO:

- Tratando das expedições de colonização ao Cariri, pode-se discutir as formas de concessão de terras durante o Brasil Colônia.
- Relacionar o conteúdo local a importância da economia da cana-de-açúcar no Brasil colonial.
- Debater sobre a situação das populações indígenas frente aos aldeamentos e a expulsão de suas terras.

⁴¹ Disponível em <http://www.capuchinhos.org.br/procasp/institucional/historia>. Acesso em 1 de setembro de 2018.

SUGESTÕES DE LEITURA

HISTÓRIA SOCIAL DOS SERTÕES, livro organizado Darlan de oliveira reis Junior, Ana Sara Cortez Irffi, Maria Arleilma Ferreira de Sousa e Antônio José de Oliveira.

OS KARIRI - RESISTÊNCIAS À OCUPAÇÃO DOS SERTÕES DOS CARIRIS NOVOS NO SÉCULO XVIII, tese defendida por Antônio José de Oliveira.

PADRE CÍCERO E AS ROMARIAS DE JUAZEIRO DO NORTE



Colina do Horto, onde está localizada a estátua do Padre Cícero.

A cidade de Juazeiro do Norte recebe anualmente cerca de 2,5 milhões de visitantes em romarias espalhadas por várias datas no ano. Tais visitantes vêm em busca de conhecer a terra sagrada do Padre Cícero, visitar igrejas, museus, a casa em que o padre viveu e a colina do horto onde desde 1968 está localizada a estátua de 27 metros em homenagem a Cícero Romão Batista.⁴²

Mas quando e como isso começou? Tudo isso é atribuído a ideia de que o padre é santo e milagreiro, e os romeiros vêm em busca dessas graças ou pagar outras já atendidas.

Cícero Romão Batista nasceu na cidade do Crato, em 1844, estudou no Seminário de Fortaleza onde foi ordenado em 1870. Teve na sua formação uma forte influência do processo de Romanização, que preconizava a valorização da hierarquia católica e o combate a chamadas práticas religiosas populares.

⁴² Informações colhidas em <http://www.juazeiro.ce.gov.br/Cidade/Romarias/> e <http://www.juazeiro.ce.gov.br/Cidade/Estatua-de-Padre-Cicero/>. Acesso em: 3 de agosto 2018.

Depois de sua formação, e de volta ao Cariri, celebrava na Capela de Nossa Senhora das Dores, na época localizada no ainda pequeno povoado de Juazeiro, uma missa de Natal. Após o contato com essa localidade e depois de um sonho, narrado pelo próprio padre, em que Jesus Cristo teria dado a ordem para que ele cuidasse daquelas pessoas pobres, Padre Cícero resolve morar definitivamente em Juazeiro em 1872.

Por ser considerado um homem virtuoso e dedicado ao seu trabalho de evangelização e de atenção aos mais necessitados, Padre Cícero logo ganhou fama e respeito. Ele:

“estendia-se com os matutos por horas infindas. Dava-lhes conselhos ensinando-lhes métodos mais atualizados de agricultura, orientando-os no uso da medicina popular sertaneja, admoestando-os, numa linguagem clara, para uma forma mais amigável de convivência”. (CALDEIRÃO: ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O BEATO JOSÉ LOURENÇO E SUAS COMUNIDADES, de Francisco Régis Lopes Ramos)

Mas é a partir de 1889 que essa fama foi estendida e aprofundada não só na região do Cariri, mas em todo o sertão dos estados nordestinos.

Numa celebração, no momento da comunhão, ao dar a hóstia a Beata Maria de Araújo, esta transformou-se em sangue na boca da fiel. Tal notícia se espalhou, e a crença de que houve um milagre no Juazeiro logo tomou conta da mente dos habitantes locais, posteriormente se espalhando pelos estados vizinhos.

Na madrugada da primeira sexta-feira da quaresma de 1889, na Igreja de Nossa Senhora das Dores do povoado de Juazeiro, após uma exaustiva noite de orações e penitências oferecidas ao Santíssimo Sacramento, o Padre Cícero Romão Batista (1844-1934) que presidia os

trabalhos daquela noite, decide encerrar a vigília ministrando a comunhão da Sagrada Eucaristia às pessoas que com ele estavam. Ao receber a comunhão, a beata Maria Madalena do Espírito Santo de Araújo (1862-1914) é tomada por uma “veemente dor, unida ao mesmo tempo a uma grande consolação da alma”. Em sua língua, a hóstia recém-consumida transformava-se em sangue pela primeira vez e a partir daquele momento ela seria, segundo seus próprios depoimentos, a esposa fiel de Cristo com a missão de “converter os pecadores, santificar as almas e liberar as almas do purgatório”. (O TEATRO DE DEUS: AS BEATAS DO PADRE CÍCERO E O ESPAÇO SAGRADO DE JUAZEIRO, de Edianne Nobre)

A hierarquia da Igreja, representada no Ceará pelo Bispo D. Joaquim, providenciou uma comissão para estudar o caso.

Todos os moradores da vila estavam estarecidos diante do fenômeno. Os padres das paróquias de cidades vizinhas já estavam sabendo e se dirigiam ao Joazeiro na busca por informações mais claras. A imprensa da capital ficou sabendo e começa noticiar o ocorrido. Nos Estados vizinhos a notícia também já havia percorrido. Porém, o Bispo do Ceará, mesmo sabendo de tudo isso, ainda continuava esperando um comunicado oficialmente sobre este acontecimento. E pelo fato de ter ficado sabendo por meio da imprensa sentiu-se traído, principalmente por Padre Cícero. O que já lhe provocou um sentimento de indignação e resistência quanto a possibilidade de aceitar um milagre que não fora proclamado pela autoridade episcopal e nem pela Santa Sé. (PADRE CÍCERO DO JUAZEIRO DO NORTE: ENTRE A POLÍTICA E A RELIGIÃO, de Carlos Alberto Tolovi e Marlene Duarte Bezerra)

Seguem-se os seguintes acontecimentos:

*1891 – Depois de uma investigação os membros da comissão concluem que os fatos não possuíam uma possível explicação natural, o que confirma de certa forma que o acontecimento pode ter sido um fenômeno sobrenatural, fundamentando a crença na possibilidade de um milagre.

*1892 – Uma nova comissão é enviada ao Cariri, mas desta vez a conclusão é a de que não existiu nada de sobrenatural no fenômeno, logo, não pode ter sido um milagre. Neste mesmo ano o Padre Cícero tem suas ordens suspensas, o que o impedia de ministrar os cultos religiosos.

*1898 – Padre Cícero vai até Roma, sede da Igreja Católica, onde depois de julgado pelo Santo Ofício, recebe de volta o direito de pregar. Apesar disso o bispo do Ceará procura ainda afastá-lo de suas funções.

Apesar dessas restrições impostas pela Igreja, na mentalidade popular o Padre Cícero se estabelece cada vez mais como um santo. A partir dos fatos descritos, a cada ano aumentava cada vez mais o número de pessoas que vinham a Juazeiro para conhecer o padre que, na crença deles, fazia milagres e ajudava os mais necessitados. Muitos desses romeiros acabavam se instalando definitivamente no pequeno povoado, o que contribui de forma decisiva para seu aumento populacional na primeira metade do século XX.

O Padre Cícero morreu 20 de julho de 1934 e seu corpo foi sepultado na Igreja de Nossa Senhora do Pérpetuo Socorro, data e local de peregrinação de romeiros. Além desta, outras das maiores romarias ao Juazeiro são:

PRINCIPAIS ROMARIAS

*Romaria de Nossa Senhora das Candeias, em 2 de fevereiro.

*Romaria de Nossa Senhoras das Dores, em 15 de setembro.

*Romaria de Finados, em 1 de novembro.

SOBRE A BEATA MARIA DE ARAÚJO

Nascida em Juazeiro em 23 de maio de 1863, Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo teve infância pobre e ficou órfã cedo. Trabalhava como artesã fabricando bonecas de pano e, a pedido do Padre Cícero, ensinava essa arte a meninas do local. Após um retiro espiritual, passou a vestir o hábito de

beata em 1885.



Após sua morte em 1914, por ordem do Padre Cícero, que lhe tinha grande consideração, ela foi sepultada na Capela do Socorro. Porém, em 1930, a mando do então Bispo do Crato, seu túmulo foi aberto, destruído e os restos mortais enterrados em local desconhecido.

MILAGRE OU NÃO?

Os acontecimentos que envolveram o Padre Cícero e a Beata Maria de Araújo em 1889 no Juazeiro acabaram sendo motivos para uma série de polêmicas. Várias pessoas (membros da Igreja,

médicos, cientistas) estudaram, investigaram e elaboraram hipóteses para explicar o fenômeno.

Além daqueles que atribuíam a tudo uma ação sobrenatural, um milagre, outras versões surgiram. Oficialmente, a Igreja Católica tratou o caso como superstição e grave desrespeito à Santíssima Eucaristia. Outros, tratam o caso como embuste, uma farsa.

Algumas pessoas que examinaram a beata à época do acontecido informaram que ela sofria de doenças como incômodos de estômago, hemofilia e tuberculose, o que explicaria a possibilidade de a pessoa expelir sangue pela boca. Outros afirmaram que ela não sofria de nenhum ferimento na boca.

>PESQUISANDO:

A história que se construiu no século XX sobre o surgimento, fundação e construção de Juazeiro é uma história que oblitera ou minimiza radicalmente a atuação social e religiosa feminina, centrando-se principalmente na figura do Padre Cícero Romão Batista. (*O TEATRO DE DEUS: AS BEATAS DO PADRE CÍCERO E O ESPAÇO SAGRADO DE JUAZEIRO, de Edianne Nobre*)

Faça uma pesquisa sobre a vida e morte da Beata Maria de Araújo e elabore um texto com suas palavras buscando formular uma hipótese sobre o motivo da destruição do seu túmulo na capela do Socorro. Depois discuta com seus colegas as hipóteses produzidas.

>SUGESTÕES PARA MAIOR DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO:

O professor pode propor pesquisas e debates relacionados a;

- As romarias em Juazeiro do Norte atualmente.
- Qual teria sido a importância de tais acontecimentos para o desenvolvimento da cidade de Juazeiro.
- Sobre o processo de beatificação do Padre Cícero.⁴³
- Por que se fala tão pouco sobre a Beata Maria de Araújo.
- Exibição e debate do filme-documentário **Milagre em Juazeiro**, de Wolney Oliveira, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fOEOgoYZxUg>.

SUGESTÕES DE LEITURA

BEATA MARIA DE ARAÚJO, disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/beata-maria-de-araujo.htm>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CALDEIRÃO: ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O BEATO JOSÉ LOURENÇO E SUAS COMUNIDADES, de Francisco Régis Lopes Ramos.

JUAZEIRO E CALDEIRÃO: ESPAÇOS DO SAGRADO E PROFANO, de Francisco Régis Lopes Ramos.

MILAGRE EM JOASEIRO, de Ralph Della Cava.

O TEATRO DE DEUS: AS BEATAS DO PADRE CÍCERO E O ESPAÇO SAGRADO DE JUAZEIRO, de Edianne Nobre.

PADRE CÍCERO DO JUAZEIRO DO NORTE: ENTRE A POLÍTICA E A RELIGIÃO, de Carlos Alberto Tolovi e Marlene Duarte Bezerra.

⁴³ Sobre o processo de beatificação ver: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/padre-cicero>. Acesso em 1 de setembro de 2018.

SEDIÇÃO DE JUAZEIRO

Durante a década de 1910 o aumento populacional e desenvolvimento do Juazeiro acabaram contribuindo para um movimento em prol da emancipação política do lugar. Juazeiro até então era ligado ao município do Crato. Tal movimento acabou proporcionando uma divisão entre os coronéis da região. A influência do padre Cícero e o poder político e capacidade de articulação do médico Floro Bartolomeu acabaram resultando no chamado “pacto dos Coronéis”, que entre outros, garantia a emancipação de Juazeiro e a manutenção do apoio a Antônio Nogueira Accioly, chefe da família que dominava o poder político no Ceará desde o século XIX.



Em 1911 e 1912 cresceu, principalmente em Fortaleza, um movimento de oposição a oligarquia Accioly. Tal movimento está ancorado na chamada “Política das Salvações”, do presidente Hermes da Fonseca, que tinha como objetivo a diminuição do poder das oligarquias locais. Em Fortaleza o movimento popular resultou com a deposição de Accioly e a eleição de Franco Rabelo como governador do Estado.

Floro Bartolomeu da Costa

Com a Chegada de Rabelo ao poder em 1912, o pacto firmado no Cariri mostrou uma certa fragilidade. Aproveitando a situação, o novo governador colocou em prática uma política de desestabilização da oposição, escolhendo o Crato como foco de suas ações no interior. As forças de Rabelo invadiram o Crato e prenderam o prefeito e primo de Accioly, Antônio Luiz Alves Pequeno. Com isso, alguns jagunços ligados a coronéis da região foram presos. Franco Rabelo via no cariri, principalmente Juazeiro, um antro de oposição engrossada por jagunços e fanáticos comandados pelo padre Cícero. Boatos de que a *cidade sagrada* estava ameaçada começaram a se espalhar.

Enquanto isso, espalhavam-se pelo sertão notícias sobre uma possível destruição da terra do Padre Cícero. Muitos sertanejos foram para Juazeiro. Pretendiam, a qualquer custo, defender o lugar sagrado. Falava-se que Franco Rabelo queria levar para Fortaleza a cabeça do Padre Cícero enfiada em um pedaço de madeira. Para os devotos, o conflito entre Cariri e Fortaleza era uma luta entre o bem e o mal, entre Deus e o Diabo. (CALDEIRÃO: ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O BEATO JOSÉ LOURENÇO E SUAS COMUNIDADES, de Francisco Régis Lopes Ramos)

Assim, políticos dissidentes estabeleceram no Juazeiro a ilegalidade do governo Franco Rabelo, criando um governo paralelo encabeçado por Floro Bartolomeu. O apoio para tal movimento veio até do próprio presidente Hermes da Fonseca, que, mesmo tendo ajudado na eleição de Rabelo, acabou tendo relações políticas comprometidas com este, que não apoiava a candidatura a presidente do indicado por Hermes, Pinheiro Machado. Rabelo respondeu prontamente, determinando, em 20 de dezembro de 1913, a invasão de Juazeiro pelas tropas estabelecidas no Crato. Cercados pelas tropas rabelistas, combatiam jagunços, cangaceiros e fiéis do Padre Cícero, que ancorados na fé lutavam de forma intensa.



Os sediciosos de Juazeiro venceram as tropas estaduais, tomando várias cidades da região até chegar a Fortaleza. Com apoio do senador Pinheiro Machado, foi enviada a capital uma tropa federal para apoiar os rebelados. O presidente Hermes da Fonseca depõe Franco Rabelo e coloca no seu lugar Setembrino de Carvalho.

TEXTO COMPLEMENTAR

Em 1911, quando Cicero já assume um lugar de destaque em Juazeiro e região, em meio a muitos conflitos, através da força e da participação coletiva, conquista a emancipação do município. Em meio a articulações elaboradas por Dr. Floro e o Governo do Estado, ele decide assumir a prefeitura e promove o famoso “pacto dos coronéis”. “Esse acordo formal, único nos anais da política regional brasileira, afirmava a intensão coletiva de manter o status quo no Cariri, isto é, opor-se a futuras deposições” (CAVA, 1977, p.169). Esse famoso pacto representava a união da oligarquia agrária da região em torno do líder político maior que era Antônio Pinto Nogueira Accioly. Isso explica porque, com a queda de Accioly em 1912, Juazeiro se transforma em um “alvo” a ser destruído por Franco Rabelo. O que gerou o grande conflito armado registrado entre o final de 1913 e início de 1914. “Após um mês de combates defensivos e somente quando o Crato foi inundado de reforços enviados por Fortaleza, passou Juazeiro a

contra-atacar; aí então o Patriarca concordou com a „ofensiva-defensiva” (CAVA, 1977, p.195 b). A decisão do contra-ataque gerou grande destruição na cidade natal do próprio Padre Cícero – o Crato. Município ao qual inicialmente pertencia a vila de Joaseiro. Esse conflito, que produziu muitas mortes, gerou também uma rivalidade histórica entre os dois municípios. O que fomentou uma forte rejeição ao Padre Cícero, tido, pelos cratenses, como “coronel” e “embusteiro”. (PADRE CÍCERO DO JUAZEIRO DO NORTE: ENTRE A POLÍTICA E A RELIGIÃO, de Carlos Alberto Tolovi e Marlene Duarte Bezerra)

>SUGESTÕES PARA MAIOR DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO:

- O professor pode introduzir o assunto fazendo uma explanação sobre a oligarquia Accioly dentro do contexto da Primeira República.
- Pode-se tentar um debate com os alunos pensando a figura do Padre Cícero enquanto político.

SUGESTÕES DE LEITURA

CALDEIRÃO: ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O BEATO JOSÉ LOURENÇO E SUAS COMUNIDADES, de Francisco Régis Lopes Ramos.

PADRE CÍCERO DO JUAZEIRO DO NORTE: ENTRE A POLÍTICA E A RELIGIÃO, de Carlos Alberto Tolovi e Marlene Duarte Bezerra.

O BEATO JOSÉ LOURENÇO E O CALDEIRÃO



José Lourenço Gomes da Silva nasceu em 1872 e chegou ao Juazeiro em 1890. Logo travou relações com o Padre Cícero e com beatos da localidade, chegando a ser membro da Ordem dos Penitentes.

Arrendando, por intermédio do Padre Cícero, terras num sítio chamado Baixa Danta, no Crato, terras essas que acabaram, por sua produtividade e dedicação do beato, sendo berço de uma pequena comunidade de camponeses, a fama de Zé Lourenço se disseminou ancorada

no respeito que os agricultores pobres tinham por sua figura.

Porém, em 1926, as terras de Baixa Danta foram vendidas por seu dono, e seu novo comprador exigiu a posse imediatamente, encerrando assim a comunidade. Recorrendo mais uma vez ao Pe. Cícero, Zé Lourenço conseguiu, mais uma vez no Crato, outra terra, chamada Caldeirão dos Jesuítas. Uma formação natural de pedras que acumulavam água foi a inspiração para o nome.

Nesse mesmo ano, o beato e alguns antigos camponeses da Baixa Danta mudam para as novas terras, iniciando os trabalhos de desenvolvimento de sua produção. Além das culturas que plantavam, esses moradores produziam uma série de objetos artesanais. O que não era consumido pela comunidade era utilizado como moeda de troca por utensílios que eles não tinham condições de fabricar.

Uma capela e dois açudes foram construídos, todos com a participação dos membros do grupo. A produção era dividida de acordo com as necessidades das famílias. O Caldeirão se tornou uma comunidade de muito trabalho e oração, tendo suas atividades organizadas pelo beato Zé Lourenço. Com a seca de 1932, o número de flagelados que chegavam ao sítio aumentou bastante sua população.

Neste ano, o governo do estado do Ceará, como uma tentativa de solucionar os problemas causados pela seca, criou sete campos de concentração, um deles na cidade do Crato, o campo do Buriti. O objetivo era recolher em um espaço fechado os retirantes da seca para que estes não migrassem para as cidades, principalmente a capital, Fortaleza, onde eram acusados de gerar vários problemas urbanos, pois tais cidades não tinham estrutura para recebê-los. Os campos também atendiam a necessidade de alimentar as populações concentradas, que recebiam diariamente mantimentos com esse fim.

No entanto, a situação no que ficou conhecido como “currais da seca” era de extremo caos. Alimentação insuficiente, higiene precária, desordem social fizeram com que o número de mortes dentro desses espaços fosse grande.

É nesse contexto que as migrações para uma comunidade que era vista pelos mais pobres como sinônimo de esperança no seu estilo de vida de compartilhamento de bens aumenta.

Durante a seca de 1932 no Cariri, houve uma outra forma de ajudar os flagelados. O Caldeirão acolheu e deu alimento a centenas de sertanejos de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e do próprio Ceará. Muitos dos que foram escapar da fome no Caldeirão acabaram ficando lá mesmo e integraram-se à comunidade. O acolhimento foi uma prática não só nos períodos de seca, mas é claro que nas secas chegava mais gente. (Ramos, 2011, p. 79)

Outro momento de incremento no seu número de pessoas acontece em 1934 com a morte do Pe. Cícero. Muitos romeiros passam a enxergar o beato Zé Lourenço como o herdeiro espiritual daquele. Era o “beato do Padre Cícero”. Junta-se a isso a construção da capela local, os proprietários de terras e os membros da Igreja Católica passam a desconfiar mais dos possíveis perigos do que seria para eles um reduto de fanáticos.

A “AMEAÇA” QUE ERA O CALDEIRÃO

Muitos dos camponeses que visitavam se alojaram definitivamente nas terras do Caldeirão faziam isso fugindo não apenas das secas, mas também da condição de exploração de seu trabalho que estavam sujeitos pelos proprietários das fazendas locais. No entanto, nem todos os proprietários viam a comunidade como uma ameaça. Muitos deles se beneficiavam dos mutirões de trabalho desses moradores organizados pelo próprio beato que prestavam serviços nessas fazendas.

O Caldeirão era visto por esses homens e mulheres despossuídos e explorados como um lugar de esperança para uma vida mais tranquila e com mais fartura, além de terem a proteção espiritual do beato.

Foi o trabalho humano de peregrinos liderados pelo beato que tornaram o “Caldeirão do Deserto” no “Caldeirão da Santa Cruz”, uma “comunidade” camponesa, que existiu durante 10 anos, onde habitaram aproximadamente 1.700 pessoas. No início, era um pequeno grupo sob a liderança do beato, em torno da devoção à Santa Cruz. O sítio acabou por se transformar num lugarejo próspero com centenas de casas. Todas as casas eram de taipa – madeira, barro socado e palha. As moradias eram construídas de acordo com a ordem de chegada ao sítio, formando

semicírculos direcionados para a área central onde havia uma igreja com um cemitério atrás e uma grande pátio a frente. Os equipamentos de produção, todos de uso coletivo, eram compostos de engenho de cana onde produziam rapadura (blocos de açúcar natural), casa de farinha onde produziam a farinha de mandioca, e paióis para armazenamento de colheitas de cereais. Graças a armazenagem, o Caldeirão pode alimentar flagelados da seca de 1932, uma das maiores registradas na história. A paisagem aos poucos foi modificando-se com a construção de dois grandes açudes e o cultivo de grande variedade de fruteiras. As artes e ofícios também tinham ali o seu lugar: havia oficinas de marcenaria, ferreiro, aviamentos de couro, barro e cerâmica. Cultivavam cereais, criavam bois, porcos, cabras, galinhas, animais de estimação domésticos (cães e gatos) e selvagens domesticados (emas, mocós, papagaios) – todos criados em liberdade, e alguns cavalos para uso do beato. “... Caldeirão é uma linda propriedade, com um bom núcleo de população trabalhadora e obediente ao beato, que a orienta para o bem, dentro da mais rigorosa ordem” (Figueiredo 1934: 07). A comunidade possuía um sistema de produção e distribuição de bens básicos (víveres, instrumentos, oportunidades de trabalho, moradia e “alimento para o espírito”) com características de autogestão. Dizem os remanescentes que lá “tudo era de todos”, e não havia distinção entre dirigentes e executantes do processo de produção. “Lá era assim, era amanhecer o dia e trabalhar, cada [qual ia] cuidar do seu serviço... Era tudo trabalhando junto, aquele grupo de gente, tudo trabalhando, tudo era um corpo de união, tudo junto... Trabalhando em qualquer serviço” (J.B.M./m/1983). (CALDEIRÃO DA SANTA CRUZ: MEMÓRIAS DE UMA

Dessa forma, alguns proprietários passaram a ver tal comunidade como uma ameaça a seus negócios, pois, como pensavam, os agricultores estavam abandonando os seus trabalhos e posteriormente poderiam se tornar uma ameaça à ordem vigente. Com o apoio das forças do governo, que entendiam tal ameaça como uma *ameaça comunista*, em 1936 a comunidade foi invadida e destruída.

Num depoimento de um dos comandantes enviados pelo governo, José Góis Campos Barros, ele diz que a ordem era que todos se retirassem do local e voltassem a seus lugares de origem, pois aquele agrupamento era considerado um perigo. Apesar de esperar um confronto, os soldados se surpreendem com a não reação dos moradores. Após isso boa parte dos bens do Caldeirão foram vendidos clandestinamente.



Fotografia presente no Relatório da polícia, 1937. Nela vem a seguinte legenda: “Grupo de fanáticos tirado no dia 11 de setembro de 1936. – Veem-se, à esquerda, alguns soldados. Como se vê, a “ORDEM DOS PENITENTES” tinha possibilidade para degenerar em horda...”

Os membros do caldeirão foram, assim, dispersados pela região, alguns foram para Crato e Juazeiro, outros conseguiram abrigo em casas e propriedades próximas e muitos deles se reorganizaram em outro sítio na Serra do Araripe.

Depois do ataque, a polícia vai tratando de dispersar os camponeses. Alguns são presos e lavados para Fortaleza. Outros vão pedir abrigo aos parentes ou amigos em Juazeiro ou nos Estados vizinhos (Paraíba e Rio Grande do Norte, principalmente) Diante da ameaça das baionetas, todos vão saindo daquele tão querido pedaço de terra. Desorientados, saem sem entender o motivo da violência. Muitos se dirigem para terras devolutas da Serra do Araripe. Lá, entre as regiões chamadas Mata do Cavalo e Curral do Meio, surge um pequeno agrupamento. (Ramos, 2011, p. 129)

A partir dessa reorganização, em 1937 boatos de que alguns membros do grupo pretendiam invadir o Crato faz com que um grupo de policiais se dirija a localidade. Com suspeitas de que tudo não passou de uma espécie de armadilha, alguns desses policiais são mortos, reacendendo na imprensa, no governo e na opinião pública o medo da ameaça dos *fanáticos* do Caldeirão.

Um novo ataque, dessa vez com o uso até de aviões (que alguns dizem que foram usados apenas para reconhecimento do terreno, outros afirmam que foram usados para metralhar os camponeses) e, posteriormente, com uma força por terra, acabou com um saldo de 200 mortos. Após o ocorrido, ainda muitas perseguições a suspeitos de serem seguidores do beato José Lourenço aconteceram, resultando em prisões, castigos, mortes e desaparecimentos.

Esse número de cerca de 200 camponeses mortos foi dado pelo chefe de polícia à época. No entanto os números oficiais desse massacre nunca foram divulgados pelo governo e os corpos nunca foram encontrados. Segundo sobreviventes, eles teriam sido enterrados numa vala comum.



Capela de Santo Inácio de Loyola, relativamente conservada. (Foto Secult)

José Lourenço ainda voltou para o Caldeirão em 1938, restabelecendo com alguns antigos moradores a recuperação do sítio. Porém, uma nova expulsão, em 1939, acabou definitivamente com a comunidade. O Beato mudou-se para a cidade de Exu, no Pernambuco, onde, com o dinheiro da venda dos poucos bens restantes do Caldeirão, comprou o Sítio União e viveu com remanescentes da antiga comunidade, onde veio a morrer em 1946. Seu corpo foi enterrado no cemitério do Socorro depois de ter sido trazido de Exu para Juazeiro por seus seguidores.

>SUGESTÕES PARA MAIOR DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO:

- Pode ser proposto aos alunos uma análise comparada entre os movimentos de Canudos e Caldeirão.
- Uma pesquisa sobre movimentos messiânicos.
- Pesquisa e debate sobre a posse e uso da terra no Brasil, relacionando os resultados com os acontecimentos do Caldeirão.

- A exibição e posterior debate do documentário *O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto*, de Rosemberg Cariry. Disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=o9OEb94tv4>.

SUGESTÕES DE LEITURA

CALDEIRÃO DA SANTA CRUZ: MEMÓRIAS DE UMA UTOPIA COMUNISTA NO NORDESTE BRASILEIRO, de Domingos Sávio de Almeida Cordeiro

CALDEIRÃO: ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O BEATO JOSÉ LOURENÇO E SUAS COMUNIDADES, de Francisco Régis Lopes Ramos.

O MASSACRE DO CALDEIRÃO DO BEATO LOURENÇO, de Fátima Teles. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/248228-11>. Acesso em: 4 ago. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação de inovações junto ao ensino de história é complexa e deve estar ligada a compreensão de características relacionadas ao conhecimento específico dessa área. Também, está sujeita a necessidades e compromissos aos quais as escolas estão condicionadas.

Para o estudante, principalmente do nível médio, o estudo da história local perde cada vez mais o sentido frente ao cerne da preparação voltada para o treinamento para vestibulares e cada vez mais forte com destaque para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, que, justamente por seu caráter nacional, acaba priorizando assuntos que abrangem uma abordagem mais geral. Nesse sentido, compreende-se o porquê de as propostas voltadas para o ensino da história local serem mais direcionadas para o ensino fundamental.

De tal forma, também, torna-se relevante que essas propostas que objetivam o ensino da história local busquem uma abordagem que intencione relacionar o processo histórico local com o nacional e mundial, foquem a construção desse processo por sujeitos variados, clarificando jogos de poder e conflitos sociais em detrimento de uma narrativa glorificante dos fatos e personagens de uma determinada região ou localidade.

Quando se pensa o trabalho do professor, é necessário compreender as distâncias entre a academia e a escola básica e perceber as contingências desta que condicionam o trabalho docente desenvolvido nela. E aqui pode-se pensar duas coisas: se a formação do professor/pesquisador é efetiva ou se esse tipo de formação é realmente a necessária. Na amostragem colhida para essa dissertação, ficou claro que os professores do ensino básico não se identificam como produtores de pesquisa historiográfica enquanto atuam como professores. Quer dizer, não percebem essa ação como atribuição necessária e como parte de suas funções quando exercem o papel de docentes da escola básica.

Tal visão influenciou, para citar um exemplo prático, nas dificuldades de implementação do ensino da história local na cidade do Crato. Quando se deparam com a falta de um livro ou outro material didático já preparado exclusivamente para essas atividades, os professores se vêm diante de um

obstáculo paralisante, ao mesmo tempo que se sentem, em alguns casos mais, outros menos, *na obrigação*, no sentido de estarem fazendo algo que não lhes compete, de buscar produzir o próprio material didático para ser utilizado em suas aulas.

Assim, é possível pensar a dependência existente com relação ao livro didático como algo correspondente a ideia de que professor do ensino básico não se sente, obrigatoriamente, um pesquisador. E, claro, isso vai de encontro às propostas curriculares dos cursos universitários de história no país, que preconizam a formação dupla professor/pesquisador.

Nessa pesquisa, uma proposta inicial que se baseava na investigação de como o ensino da história local poderia contribuir para a formulação ou aprofundamento de discursos ufanistas, os caminhos acabaram levando a uma averiguação do trabalho do professor de História em sala de aula. A estratégia foi identificar o lugar que a história local ocupa em suas práticas educativas. Mas a partir daí, fez-se necessário questionar sobre as formas de pensar desses profissionais no que se refere a sua área de atuação.

Apresentar como Produto final textos que possam ser utilizados como material didático por alunos do ensino fundamental em aulas que busquem o enfoque da história local objetivam tentar preencher uma lacuna no quadro desse ensino proposto na cidade do Crato. Lacuna essa possível por decisões tomadas do alto (nesse caso o poder público local) que desconhecem a complexidade da prática de ensino-aprendizagem e pela desconexão entre o que se espera, a partir da formação acadêmica, do professor, e das contingências de sua prática na sala de aula.

FONTES

CORTEZ, Antônia Otonite de Oliveira. A construção da “Cidade da Cultura”: Crato (1889 – 1960). Rio de Janeiro – UFRJ, 2000. (Dissertação de Mestrado em História Social)

FIGUEIREDO FILHO, J. de. História do Cariri. v. I. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

_____. História do Cariri. v. II. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

_____. História do Cariri. v. III. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

_____. História do Cariri. v. IV. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

PINHEIRO, Irineu. Efemérides do Cariri. Fortaleza. Imprensa Universitária do Ceará, 1963.

PINHEIRO, Irineu; FIGUEIREDO FILHO, J. de. Cidade do Crato. Fortaleza. Edições UFC, 2010.

VIANA, José Italo Bezerra. O Instituto Cultural do Cariri e o centenário do Crato: Memória, escrita da história e representações da cidade. Fortaleza – UFC, 2011. (Dissertação de Mestrado em História Social)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e Outras Artes. São Paulo. Cortez, 2011.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimo Sentidos. Saeculum – Revista de História [15]. João Pessoa, jul./dez. 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: Obras Escolhidas. Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. VAN ACKER, Maria Teresa Viana. Ensino de História, Material Didático e Formação de Professores: Entre Práticas e Saberes. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis, 2015.

BEZERRA, Marlene Duarte; TOLOVI, Carlos Alberto. Padre Cícero do Juazeiro do Norte: Entre a Política e a Religião. Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR Juiz de Fora, MG, 15 a 17 de abril de 2015

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

BUEKE, Peter. A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CABRINI, Conceição. O ensino de história: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAINELLI, Marlene; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História. São Paulo. Scipione, 2004.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORDEIRO, Domingos Sávio de Almeida. Caldeirão da Santa Cruz: Memórias de Uma Utopia Comunista no Nordeste Brasileiro. VI Congresso Português de Sociologia, 2008.

COSTA, Jéssica Pereira. LIA, Cristine Fortes. MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

FAGUNDES, José Evangelista. A história local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. Natal – UFRN, 2006. (Tese de Doutorado em Educação)

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizados. Campinas, SP. Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GOUBERT, Pierre. "História Local" in *História & Perspectivas*, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992, p.45.

HOBBSAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KARNAL, Leandro. (Org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KNAUSS, Paulo. Sobre a Norma e o Óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org) Repensando o Ensino de História. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001. p. 26 a 46.

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

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas/SP: Unicamp, 1996.

LUCA, Tania Regina de. MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48, São Paulo, 2004.

LUKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luís Fernando (org.). O Ensino de História e a Ditadura Militar. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos. São Paulo – PUC, 1997. (Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação)

NEVES, J.. O Ensino de História Local. Cadernos de História, Uberlândia, v. 5, n.5, p. 19-26, 1994.

NOBRE, Edianne. O Teatro de Deus: As Beatas do Padre Cícero e o Espaço Sagrado de Juazeiro. Fortaleza. Editora IMEPH, 2011.

OLIVEIRA, Antônio José de. Os Kariri – Resistência à ocupação dos sertões dos Cariris Novos no século XVIII. Fortaleza – UFC, 2017. (Tese de doutorado em História)

OLIVEIRA, Antônio José de. Processo de formação social dos sertões dos Cariris Novos no século XVIII. In: REIS JUNIOR, Darlan de Oliveira. IRFFI, Ana Sara Cortez. SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. OLIVEIRA, Antônio José de. (Orgs.). História Social dos Sertões. – Curitiba: CVR, 2018.

PINSKY, Jaime. O ensino da história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. O fato e a fábula: o Ceará na escrita de história. Fortaleza. Expressão Gráfica e Editora, 2012.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da História Local? Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf. Acesso em: 20.06.2018.

RIBEIRO, Mirian Bianca Amaral Ribeiro. A História local e regional na sala de aula: mudanças e permanências. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo. 2011.

RICCI, Cláudia Sapag. A Formação do Professor e o Ensino de História: Espaços e Dimensões de Práticas Educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). USP – São Paulo, 2003. (Tese de Doutorado em História)

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre. Penso, 2013.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo, 1988.

SOUZA, Simone de. Uma nova história do Ceará. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006. “A formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula”

STRÖHER, Carlos Eduardo. Historiador pesquisador e professor de História: sujeitos em desarmonia?. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VON MARTUIS, Karl Friederich. Como se deve escrever a história do Brasil. In: Revista do IHGB. Nº 24 janeiro 1845