

*Ensino de História, memória e regionalismo: uma análise do currículo de Campos dos Goytacazes**

*Teaching History, memory and regionalism:
an analysis of the Campos dos Goytacazes curriculum*

Claudia C. Azeredo Atallah**

Resumo: Este trabalho propõe uma discussão acerca da Lei Municipal n. 8.214, sancionada em 2011, em Campos dos Goytacazes, que prevê a inclusão, na grade curricular municipal, de estudo sobre algumas personalidades com importância histórico-regional. Atenção será concedida aos esforços empreendidos em preservar uma memória regional e fortemente vinculada aos interesses do Poder Público municipal. As comemorações em torno dessas personalidades, assim como de datas festivas e de grande comoção pública, têm um valor simbólico de grande importância às sociedades e aos poderes instituídos. Considera-se, nesta análise, a importância do ambiente escolar à emergência de identidades múltiplas que sofrem, constantemente, influências dos poderes instituídos na construção (e no controle) da cidadania pretendida.

Abstract: The paper proposes a discussion about Municipal Law n. 8.214, sanctioned in 2011, in Campos dos Goytacazes, which provides for the inclusion, in the municipal curriculum, of the study on some personalities with regional historical importance. Attention will be given to the efforts undertaken to preserve a regional memory and strongly linked to the interests of municipal Public Power. The celebrations around these personalities, as well as festive dates and great public commotion have a symbolic value of great importance for societies and for the powers vested. In this analysis, I will consider the importance of the school environment for the emergence of multiple identities that constantly suffer from the influence of the powers established in the construction (and control) of the intended citizenship.

* Esse texto foi apresentado, em forma de comunicação, no X Seminário Brasileiro de Teoria e História da Historiografia, realizado em Mariana – MG entre os dias 22 e 26 de outubro de 2018. Sua versão final, agora apresentada, é parte de um Projeto de Extensão realizado junto ao Laboratório de História Regional e Patrimônio (LAHIRP), na Universidade Federal Fluminense, intitulado “O Ensino de História Regional em Campos dos Goytacazes”.

** Doutora em História pelo PPGH da Universidade Federal Fluminense. Professora no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, *campus* Campos dos Goytacazes (CHT). *E-mail:* clauatallah@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de História.
Memória. Regionalismo.

Ensino, História e Memória

A importância adquirida pela memória para a socialização dos seres humanos é inegável e possui contornos bastante complexos. Durante boa parte do século XX, seu estudo foi propositalmente refutado por historiadores, que a acusavam de sugerir relações de poder e de domínio social. Tais analogias possuíam profundos vínculos com a formação dos Estados Nacionais, ainda no século XIX, e seus esforços em cunhar uma identidade nacional que se sobrepusesse às identidades regionais, insistentes em sobreviver às ondas revolucionárias e centralizadoras da época. No século XX, o mote das discussões se centrou na ascensão dos regimes totalitários e nos discursos de soberania nacional, que pretendiam, segundo estudiosos do período, sobrepujar as minorias sociais num projeto imperante de nação. (TODOROV, 2000).

Recentes estudos franceses, no entanto, matizaram os conceitos de História e memória, evidenciando suas relações mais veladas. Seu objeto mais caro de análise é a França pós-guerra e o contexto europeu da época. Maurice Halbwachs revolucionou os estudos históricos de sua época ao relacioná-los com a capacidade de recordação e de armazenamento da memória do homem, chamando a atenção para a influência que os contextos sociais exercem sobre esse fenômeno humano. O sociólogo francês chamou a atenção de uma geração de pesquisadores para o fato de que jamais estamos sós. (HALBWACHS, 1990).

A obra pioneira de Halbwachs serviu de matriz (e de inspiração) para que uma geração de pesquisadores problematizasse em torno do tema, tecendo críticas ao seu trabalho e ampliando os horizontes analíticos. Autores como Michael Pollak, Pierre Nora, Jacques Le Goff, e Paul Ricoeur se debruçaram sobre outros conceitos como rememoração, comemoração, esquecimento e identidade – esse em suas relações com o Estado ou demarcando sua pluralidade – para demonstrar o quanto História e memória estão relacionadas e, por vezes, indissociadas. (POLLAK, 1989, 1992; NORA, 1993; LE GOFF, 2006; RICOEUR, 2007).

A memória, no contexto social, sofreu, ao longo do tempo, influência de diversos agentes. Desde as lembranças individuais e afetivas até a

construção de uma memória social, e o processo de redefinição e representação se constitui em um fenômeno coletivo, conforme afirmou Maurice Halbwachs. As nuances pelas quais a memória individual passa, em meio familiar ou (e) em interação nos diversos grupos sociais, fazem parte de um mesmo processo de construção da memória coletiva. O mesmo autor ainda se ampara numa dicotomia entre o universo da memória e a História, essa legitimadora de críticas e de problemáticas referentes ao passado, propondo formas e mecanismos utilizados para a concepção e o enraizamento da memória coletiva em seus diálogos com as sociedades. (HALBWACHS, 1990).

Muito se discutiu desde a obra de Halbwachs, publicada pela primeira vez na França, no ano de 1950. A partir da década de 1980, alguns dos estudos mais caros à problemática iniciada pelo autor vieram à tona, como já referenciado acima. Para os limites deste trabalho, algumas dessas referências são importantes.

Ancorado em suas reflexões a respeito do papel da memória como agente harmonioso de coesão social, essa profundamente imersa em representações simbólicas, Michael Pollak (1989) nos chamou a atenção para a importância do estudo dos processos e atores que intervêm na “constituição e formalização das memórias”. Segundo Pollak, as constantes referências ao passado sugerem interpretações e ressignificações do que se deseja salvaguardar, em nome de um dado sentimento de pertencimento que servirá, política e socialmente, como definidor de identidades coletivas e mantenedor da coesão dos diversos nichos e instituições que compõem uma dada sociedade. (POLLAK, 1989).

Ainda afirma o autor que a função substancial da memória é garantir a “coesão interna” e as fronteiras de tudo aquilo que a comunidade possui em comum. Constitui-se, a partir daí, um quadro referencial que busca, constantemente, legitimidade e readaptações, mormente, em períodos de conflito. Fronteiras físicas, no que diz respeito ao século XIX e a questões em torno da estruturação dos Estados Nacionais (POLLAK, 1989), mas que podem resguardar também aspectos culturais e identitários, que demarcam profundamente uma sociedade, suas relações de poder e seus regionalismos.²

A propósito, o conceito de *região* assume, aqui, importante dimensão. Estudos recentes apontam à necessidade de se considerá-lo repleto de “conteúdo político”, isto é, embebido em intenções simbólicas que mantêm relações com os poderes instituídos. Os recortes geográficos

oficiais não encerram, necessariamente, sua definição. Ainda que exerçam influência sobre as perspectivas analíticas, algumas outras determinantes devem ser consideradas. Sejam elas físicas e ambientais, sejam econômicas, sociais ou ainda históricas, a região concebida pelo pesquisador deve ser construída a partir de questionamentos relativos aos “afrontamentos e luta em torno de distintos interesses”. Os esforços em se forjar, memorar e rememorar, cotidianamente, uma identidade regional que delimita os espaços sociopolíticos sobrepõem-se sobre identidades veladas e são impetrados, quase sempre, por elites que detêm o poder. Tais processos devem ser problematizados. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015, p. 55).

Segundo Paul Ricoeur, a memória promove, em última instância, a salvaguarda do passado vivido, de acontecimentos que ocorreram no tempo garantindo, de alguma forma – haja vista sua pluralidade – a continuidade temporal. Dito isso, o autor esclarece que um dos maiores desafios da historiografia contemporânea é promover a associação dessa memória, inegavelmente associada ao resgate de lembranças do que foi vivido, com “o território do historiador”, responsável pela “veracidade” de algo que aconteceu no passado. Nesse contexto, Ricoeur afirma (e isso é importante para a presente análise) que a importância do passado no presente é dada pelos esforços da memória, e isso confere valor ao ofício do historiador. A problemática dessa relação está na seleção do que se quer e como lembrar. Nesse escopo, também se considera o viés interpretativo do pesquisador que, a partir de suas estruturas de análise, oferece sentido a História que é escrita. De formas variadas, a história possui intrínsecas relações com a memória e com o processo historicizante. Possui relações também com os processos que instituem as relações de poder. (RICOEUR, 1994, 2007, p. 19).

Nessa estrutura microfísica de poderes, conforme Michel Foucault já mostrou, as redes de poder estão constantemente em movimento, conferindo ações a seus agentes e estabelecendo relações de interdependência. (FOUCAULT, 1997). As práticas culturais, preservadas e reverberadas pelos grupos sociais ao longo do tempo, representam parte essencial dessa cadeia e colaboram efetivamente para o controle político e cidadão. O sentimento de pertença, o processo de formação de identidades regionais, nem sempre reconhecidas por instâncias nacionais, a concepção de uma memória coletiva intrinsecamente associada a esses esforços, fazem parte de acordos tácitos que não passam, necessariamente, pelo Estado.

Um emaranhado de poderes e de controle social em que as instituições de ensino exercem função capital. Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 208, a educação é um direito de todos e é dever do Estado garantir o acesso democrático, com participação colaborativa da família e da sociedade. Além de participar da formação humana, a educação deverá garantir a formação cidadã e a qualificação profissional (Constituição Federal de 1988). Como se vê, apesar de representar um ambiente bastante específico, diversos agentes estão envolvidos nas tramas do ambiente escolar.

Dominique Julia afirmou que a cultura escolar não pode ser analisada apartada dos conflitos e tensões que a influenciam, ou melhor, das diversas culturas que giram em seu entorno e pretendem definir os conhecimentos que serão ensinados. Para o autor, a cultura escolar é definida por um conjunto de normas e práticas que sempre são influenciadas por demandas contemporâneas (sociais, políticas, religiosas) e que dependem, em grande parte, dos profissionais que atuam sob diretrizes pedagógicas institucionais. (JULIA, 1995).

Currículo, material didático, formação profissional docente, comemorações e rememorações. Diversas estratégias promovem o entrelaçamento de cultura escolar com instituições de poder, intentando a homogeneização social e uma soberania identitária. Os próximos tópicos tratarão desse assunto.

Campos e seus *vultos* históricos

Campos dos Goytacazes é a mais populosa cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, com uma população de 503.424 habitantes, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).³ Historicamente, a região é descrita como terra de gentio bravo que habitava as planícies desde tempos imemoriais, o povo goytacá, subjugado pelos portugueses a partir da conquista de suas terras. Há referências também à bravura desses conquistadores europeus, que ali se instalaram, ainda no início do século XVII, lutando por mais de um século contra os donatários da Casa dos Asseca, que perderam o direito àquelas terras em 1754, quando a capitania foi comprada pela Coroa. Os próximos anos foram de grande crescimento populacional e econômico, demarcando o início da importância da região para o centro-sul da América portuguesa. (FEYDIT, 1979; LAMEGO, s/d.; FARIA, 1998; ATALLAH, 2017, 2018).

A contar do século XIX, a cidade assumiu importante papel regional, principalmente pela capacidade de forjar uma identidade bastante específica relacionada à memória de um passado de lutas travadas pela terra e às suas potencialidades econômicas, evidenciadas pela importância do rio Paraíba do Sul e das lagoas em seu entorno para a economia local e da província fluminense. (LAMEGO, 1945, 1946; SOFFIATI, 2007). Tal discurso adentrou no século XX, sofrendo ressignificações e reforçando, ao longo das décadas, uma dada memória responsável por uma identidade regional-campista. Processo profundo e complexo, que contou também com reforços institucionais, mas seria forjado, de forma mais acentuada, por vias tácitas e por agentes comprometidos com a coesão social, contornando, de forma exemplar, as bordas de uma região que teria como centro a cidade de Campos.

Parte importante desse processo foi a preservação da memória de alguns campistas considerados ilustres, com importância panfletada para a história da região e, em alguns casos, para a história do País. O simbolismo arquitetado em torno dessas figuras reforçou a manutenção de uma identidade regional que demarcava profundamente as raízes social-locais e, ao mesmo tempo, colaborou para a exportação da imagem do filho ilustre que havia alcançado fama e heroísmo.

Para deslindar tais questões, usam-se as discussões propostas por Armelle Enders. Ao problematizar sobre os “vultos da nação”, a autora afirmou não ser possível “entender o herói sem o historicizar”. Inicialmente, porque a História pode demonstrar o quando as circunstâncias em torno dessas figuras são variáveis e, por vezes, contraditórias. Desse modo, cabe à História, à manipulação da memória e à simbiose entre ambas, a seleção da galeria de pessoas distintas de uma comunidade. Enders ainda afirmou que podem ser considerados “heróis todos aqueles cujos feitos suscitaram a admiração pública, ou mesmo a atenção do público”. (ENDERS, 2014, p. 16).

Ainda acrescentou que

o cidadão exemplar torna-se parte integrante da pedagogia cívica ou mesmo simplesmente patriótica. Nesse sentido, o culto aos grandes homens da pátria não busca certamente concorrer com o culto aos santos, e sim introduzir na sociedade as virtudes e os princípios dos novos tempos. (ENDERS, 2014, p. 19).

Por conseguinte, a figura do herói, ou do vulto histórico, se torna paradoxal. Assume, por um lado, certa representatividade popular, estabelecendo intrínsecas relações com o cotidiano social, com o cidadão comum, ao mesmo tempo que integra uma elite que se destaca, também socialmente, por seus méritos e virtudes. Essa complexa “pedagogia cívica” facultou, aos Estados Nacionais e às suas instituições de poder, subsídios para a manipulação do passado em prol da unidade social e do bem comum público. (ENDERS, 2014, p. 20).

E, nesse cosmo entre as lembranças individuais e o forjar da memória coletiva, a concepção de uma memória pública é fundamental. Datas festivas, comemorações públicas, lugares de memória são estrategicamente demarcados e afetivamente rememorados objetivando a comoção e a celebração popular. Da mesma forma, como lembrou Tzvetan Todorov, o esquecimento faz parte dos usos da memória, em suas relações com o passado, seus conflitos e perturbações que demarcaram negativamente os grupos sociais. A memória que se pretende preservar reside também naquilo que se quis esquecer. Essas relações complexas entre lembrança e esquecimento colaboram para a preservação e rememoração dos mitos e da fundação identitária de um povo. (NORA, 1993; (RICOEUR, 2007; TODOROV, 2000).

Instituições culturais, bairros e ruas, monumentos e praças públicas estão impregnados dessas referências. Pretende-se chamar a atenção para o fato de que as escolas de Ensino Fundamental, sob a responsabilidade dos Municípios, estão, da mesma forma, inseridas nesse contexto. Conforme encimado, assim como a História e sua periodização, a região também é uma ação humana, haja vista ser concebida a partir de uma dada historicidade. Nesse processo, os discursos ideológicos que pretendem uma padronização social são determinantes, na medida em que colaboram para a construção de identidades específicas que reforçam os laços de pertença “a uma determinada região”. (CERRI, 1993, p. 138).

Em Campos dos Goytacazes, não faltam filhos ilustres a quem se busca rememorar. Para os limites desta pesquisa, sublinharei cinco vultos campistas que foram mencionados pela Lei 8.214, sancionada em 2011 e sobre a qual falarei mais adiante.

Alguns desses vultos possuem profundas relações com o passado colonial de luta pela terra, referência marcante à identidade regional. Benta Pereira e sua filha Mariana Barreto, descendentes dos *sete capitães*, carregam o mérito local de conquista de terras sertanejas. Essas mulheres,

líderes de um dos principais clãs familiares da região, estiveram à frente da rebelião de 1748, que pretendia alijar o poder dos Assecas, donatários daquela capitania até 1754, quando a Coroa portuguesa decidiu comprar a propriedade definitivamente. A bravura das mulheres que ousaram enfrentar os nobres portugueses e a própria Coroa constitui parte importante do imaginário campista e foi construída por memorialistas locais durante a segunda metade do século XIX e ao longo do XX. (FEYDIT, 1979; LAMEGO, s/d.; SANTOS, 2016; GONÇALVES, 2018). Benta Pereira e sua filha, assim como a rebelião de 1748, fazem parte de uma memória local e demarcam as especificidades das dinâmicas da região.

Nina Arueira era o pseudônimo de Maria da Conceição Rocha e Silva, campista, poetisa, jornalista e militante política filiada à União da Juventude Comunista, nascida em 1916 e falecida em 1935. Sua memória está relacionada à conjuntura política das primeiras décadas do século XX, mormente, em Campos dos Goytacazes e também foi apropriada pelo movimento espírita no Brasil. (PENHA, 1985; CARNEIRO, 2002).

Juliana Carneiro, em livro publicado em 2002 fruto de sua dissertação de mestrado, analisa a disputa em torno da construção do mito e as apropriações feitas da memória da jovem comunista. Tanto a militância política quanto o movimento espírita construíram imagens bastante específicas, que procuraram atender às demandas de suas causas, forjando, cada um a seu modo, um senso comum que coadunou mito e memória social. Segundo a autora, foi justamente a partir dessa “disputa de memórias em torno de Nina Arueira que se inaugurou o processo de mitificação a seu respeito”. (CARNEIRO, 2002, p. 67; FERREIRA, 2018). Parafrazeando Michael Pollak, tais disputas refletem bem o caráter volátil das dinâmicas de poder dos grupos sociais e reafirmam a pujança dos conflitos entre si, conflitos esses que são travados buscando legitimar seus espaços de memória. (POLLAK, 1989).

José do Patrocínio e Nilo Peçanha, ambos campistas, são personagens nacionalmente conhecidos, com grande importância à História do Brasil. Patrocínio, nascido em 1853, tornou-se uma das personalidades mais conhecidas no contexto abolicionista oitocentista. Criado numa conjuntura dualista, pois, filho de um religioso branco e de uma escrava negra, cresceu na propriedade rural de seu pai, como bastardo e convivendo com a dinâmica da agricultura escravista. Tais experiências marcaram profundamente sua personalidade e seriam determinantes

para seu ativismo político como escritor. (SOUZA, 2015). Na cidade de Campos dos Goytacazes, a memória em torno desse filho ilustre é constantemente reverberada, sempre associada a um dos períodos mais complexos da História.

Nilo Peçanha, campista da fronteira do Rio de Janeiro com Espírito Santo, filho de mãe branca e de pai negro, nasceu em 1867. Formou-se na Faculdade de Direito de Recife. Casou-se com Anita Castro Belisário de Sousa, descendente de uma rica família campista, causando um imbróglcio social-local, haja vista Peçanha ser mulato e filho de uma família humilde. Grande articulador político, Peçanha assumiu o governo do Estado do Rio de Janeiro em 1903. Sua bem-sucedida política financeira e as reformas empreendidas durante seu governo o fortaleceram politicamente. Foi vice-presidente de Afonso Pena, assumindo a presidência após sua morte em 1909. (FERREIRA, 1985).

Importante é observar que, nos casos de José do Patrocínio e de Nilo Peçanha, a memória campista confunde-se com a memória nacional. A fragmentação das identidades, na pós-modernidade, incentivou o desuso dos discursos em torno da identidade nacional. Nesse caminho, as microanálises, em conjunturas específicas, influenciadas por autores como Roger Chartier e Carlos Ginzburg, entre outros, ganharam a atenção dos historiadores nas últimas décadas. (CHARTIER, 1988; GINZBURG, 2000). Fruto de um processo de aprofundamento de questões levantadas por esses pesquisadores, investigações mais recentes procuram como mote os aspectos locais, regionais e específicos a uma dada comunidade em suas relações com o macrospaço. Identidades locais e regionais demarcadas e rememoradas sem, necessariamente, negar a identidade nacional. No entanto, processos complexos como esses precisam ser negociados simbolicamente e estão em constante transformação, necessitando, assim, de constantes reinterpretações para legitimar a hegemonia do discurso. (AZEVEDO, 2013).

Outras personalidades são reverenciadas: em 2016, foi inaugurado, pela Câmara Municipal de Campos dos Goytacazes, o Corredor Cultural Histórico da cidade. O espaço abriga dez bustos e duas estátuas de corpo inteiro que pretendem homenagear homens e mulheres ilustres, protagonistas, segundo os idealizadores, da História da região.⁴ Por conseguinte, a seleção dessas cinco personalidades, feita pela Secretaria de Educação do Município, para integrar o currículo referente ao Segundo Segmento do Ensino Fundamental, sugere a construção de um projeto de

ensino que se coadune com o projeto maior de construção de dada memória social. Demarca, da mesma forma, o controle de múltiplas identidades em detrimento de uma identidade cidadã, cívica e regional.

Currículo e memória em Campos dos Goytacazes

Os esforços em se moldar uma memória coletiva, as identidades regionais e o ensino de História possuem profundas imbricações entre si e estão vinculados visceralmente às relações de poder estabelecidas. O ambiente escolar, com seus espaços criados para a troca de experiências e de percepções sobre a sociedade e seus conflitos, configura-se, nessa perspectiva, num lugar privilegiado de disputas e de formação cidadã. Alheio ao currículo oficial, que é concebido por agentes especializados e repletos de concepções eruditas, o currículo real é forjado em meio a essas disputas, cooptando informações e impressões simbólicas exógenas que são parte integrante do processo de criação de cultura escolar, repleta de sentidos, de significações, de sujeitos que influenciam, mas que, porém, não são determinantes para esse processo. (SILVA, 2017).

O currículo se dá, portanto, em sala de aula. Para o ensino de História, tal movimento envolve apropriações do passado, bem como conflitos que advêm desse processo, resultantes da injunção de identidades a partir dos usos da memória e de sua manipulação. A sala de aula é o laboratório para tais experiências, onde se dá o currículo real, o que Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) chamaram de “lugar de fronteira”. Considerando as relações entre as áreas de Educação e História, os autores teorizaram sobre as especificidades que envolvem o Ensino de História. Lugar onde as diferenças estão em evidência, onde se expõem e se tornam latentes. (MONTEIRO; PENNA, 2011; MONTEIRO, s/d).

O currículo real também se configura num espaço onde diversas identidades se encontram e entram em conflito, onde os discursos se sobrepõem e se enfrentam. Mozart Linhares da Silva propõe uma “abordagem pedagógica intercultural” para o caso do Brasil. Apoiando-se em autores como Stuart Hall e Homi Bhabha, chama a atenção o fato de que a cultura deve ser pensada “como um posicionamento”, partindo da ideia de que as diversas identidades culturais possuem histórias e, portanto, passam por transformações constantes. Desse modo, impotentes diante dessa dinâmica, os poderes instituídos buscam demandas neutralizantes das diferenças, conjecturando alternativas de

controle sobre grupos sociais, homogeneizando-os. A concepção de diversidade cultural como algo previamente concebido (e aí a História exerce um papel determinante) e confirmado por uma memória pública, colabora para o discurso de alteridade. Em suas relações com o currículo, tal panorama constitui-se em lugar privilegiado, espaço para imposição da identidade que se quer moldar em busca de controle social. (SILVA, 2004, p. 7)

Acredita-se ser possível, nessa perspectiva analítica, arquitetar uma análise a respeito do currículo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes para o segundo Seguimento do Ensino Fundamental. Em 24 de março de 2011, foi aprovada pela Câmara Municipal da cidade a Lei 8.214, que determina a inclusão da “história de José do Patrocínio, de Benta Pereira, de Mariana Barreto, de Nina Arueira e de Nilo Peçanha” nas disciplinas de Ciências Humanas da grade curricular das escolas municipais, conforme discutido.⁵

A referida lei sofreu veto da prefeita Rosinha Garotinho ainda em 2011, como se lê:

É sabido que o cenário da educação pública do Município de Campos dos Goytacazes se encontra em um processo de reestruturação. Nota-se que há pertinência na inclusão de algumas disciplinas na grade curricular das escolas municipais.

No entanto, existem algumas questões materiais que devem ser observadas que tange à iniciativa legislativa, cumprindo, dessa forma, com a reserva destinada a cada Poder.⁶

A justificativa para o veto estaria baseada na falta de competência administrativa da Câmara Municipal para propor disciplinas escolares no âmbito de “organização e funcionamento do Poder Executivo”. Nesse aspecto, é importante observar que a Lei n. 2.814/2011 não menciona, em sua íntegra, a criação de disciplinas para tratar dos vultos campistas.

Art. 1º. Fica incluída na grade curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campos dos Goytacazes a história de José do Patrocínio, de Benta Pereira, Mariana Barreto, Nina Arueira e Nilo Peçanha na área de Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia).

Parágrafo Único – Para a inclusão de que trata o “caput” deste artigo serão obedecidos os procedimentos legais previstos pelas legislações federais e estaduais vigentes.

Art. 2º. A Secretaria Municipal de Educação poderá, com o objetivo de viabilizar a execução desta Lei, celebrar acordos, convênios e parcerias com entidades públicas ou privadas.⁷

O texto ainda prevê a possibilidade de parcerias para a viabilização da lei. Não há indícios ou referências de que tal recomendação tenha sido acatada.

Contudo, esse não foi o primeiro esforço em se moldar o passado da cidade em sala de aula. Como já exposto, a cidade de Campos dos Goytacazes, há muito, se preocupa com a preservação social de seu passado. O século XIX foi determinante para esse processo, porém foi somente no século seguinte que as estruturas para a solidificação de uma memória social foram estabelecidas. As obras de memorialistas como Alberto Lamego, Julio Feydit, entre outros, tornaram-se referência para a concepção de uma identidade social que passaria a identificar o cidadão campista. (FEYDIT, 1979; LAMEGO, s/d). No início do século XXI essa querela seria matizada à cultura escolar através da Lei n. 7.642, de 5 de julho de 2004.

Segundo Ana Maria Monteiro, para lecionar História, o professor precisa realizar uma “seleção cultural” entre os inúmeros saberes disponíveis na sociedade. A seleção realizada incluirá “opções culturais, políticas, éticas” que implicaram, por sua vez, a renúncia a outros discursos e saberes. Essas escolhas nunca caminharão sozinhas e revelarão interesses, “projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos” ou que se pretendem instituir. Essa seleção realizada compreende diversos estágios e está demarcada, em sua essência, pelo currículo, processo que constrói o conhecimento para a escola e se ressignifica a partir dela.

A autora ainda refere que

o ensino de história contribui de forma importante para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano, utilizado por todos nós para a vida comum, e no qual operamos com a “memória” – construção individual realizada a partir de referências culturais coletivas. (MONTEIRO, s/d, p. 11).

Assim, as relações entre o ensino de História, memória e cidadania, mais uma vez, neste estudo, saltam aos olhos.

A Lei n. 7.642/2004

autoriza o chefe do poder executivo municipal, através da sua secretaria de educação, a incluir matérias na sua grade curricular, pertinentes ao aprimoramento da cultura e da cidadania dos alunos da rede municipal, pública ou privada.⁸

A formação cidadã está associada à memória que se pretende preservar. A seleção cultural, nesse caso, é feita pelo currículo que propõe metodologias para a aplicabilidade da referida lei. A grade escolar deverá contemplar “aulas teóricas e práticas sobre pontos históricos, turísticos e ambientais” do município. No mesmo dia e ano, a prefeitura promulgou mais uma lei, a de n. 7.641, que criava a disciplina “Educação para a ética e cidadania”, a ser “ministrada no último ano do Ensino Fundamental, da Rede de Ensino do Município de Campos dos Goytacazes”. Tal panorama nos sugere acordos tácitos, velados, concebidos nas instâncias de poder, mas que passam por ressignificações na sala de aula, amparados que estão pelo dinamismo da cultura escolar.⁹

As leis discutidas nessa seção, incluindo a 8.214, vetada pela então prefeita Rosinha Garotinho, foram inseridas na resolução publicada no Diário Oficial do Município, em 14 de dezembro de 2015, para a “implantação das matrizes curriculares para os níveis e modalidades de ensino” e estão atualmente em vigor. Ainda no que se refere à Lei n. 8.214, o art. 36 prevê sua inclusão no “âmbito do currículo [...] como referenciais normativos”, para as disciplinas de História, Geografia e Sociologia.¹⁰

Conforme discutido, o currículo é parte essencial da cultura escolar e, apesar de nortear as diretrizes para o ensino de História, não poderá determinar suas bases mais profundas. Essas são constituídas a partir das interações estabelecidas na sala de aula, nas diversas encruzilhadas “desse lugar de fronteira”, que constantemente impõe dificuldades às tentativas verticais de imposições socioculturais.

O ensino de História Regional e a Base Nacional Comum Curricular

Em Campos dos Goytacazes, a matriz curricular, estabelecida em 2015, prevê a aplicação das Leis n. 7.641, n. 7.642 e n. 8.214 como complementos, o que a grade curricular chamou de “Parte Diversificada”, com embasamento na Base Nacional Comum Curricular. Sobre isso a matriz prevê que

a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, que deverão perpassar todo o currículo, constituem um todo integrado, possibilitando a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.¹¹

A proposta, desse modo, é empreender um ensino transversal, que objetive a aplicação dos conteúdos previstos pela BNCC em seus diálogos com as estruturas culturais e sociais locais. A “Parte Diversificada” tem como finalidade, segundo o documento, a complementação e o enriquecimento do currículo, “possibilitando a contextualização dos conhecimentos escolares de acordo com as diferentes realidades locais”. Como é possível notar, as diferenças regionais são reconhecidas e incorporadas ao conteúdo curricular.¹²

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi apresentada em 2015. O documento foi, então, aberto à consulta pública por alguns meses. O conteúdo apresentado à sociedade pretendeu confrontar uma tradição secular que entendia a História como um processo de armazenamento de dados, com um fundo factual e verbalista. O conteudismo e o eurocentrismo foram colocados em xeque. Professores e pesquisadores da área de Ensino de História, responsáveis por essa versão original, propuseram mudanças nos eixos analíticos:

A história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica. (CAIMI, 2016, p. 90).

A partir daí, muita coisa mudaria. A proposta inicial da BNCC sofreu alterações, dentro do contexto das transformações políticas que eclodiram com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Uma nova comissão foi convocada em 2016, e suas diretrizes em nada deram continuidade ao documento original. Flávia Caimi, professora e uma das pesquisadoras da área de Ensino de História, convidadas a emitir parecer sobre o texto de 2015, assim definiu a proposta da nova comissão:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 91).

Conforme discutido acima, as instituições de ensino servem, historicamente, às instâncias de poder, colaborando, de forma didática, para a modelagem da ideia de nação que se pretende empreender. Tal processo passa por ressignificações constantes das memórias pública e coletiva e demanda uma série de agentes comprometidos entre si. Nesse sentido, as mudanças no currículo oficial atendem a mesma lógica. E, no caso da disciplina de História, a vigilância sempre é redobrada. (LAVILLE, 1999).

No que diz respeito à História Regional, a BNCC não trouxe muitas novidades. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (versão de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados em 1997, o debate em torno das diferentes manifestações culturais pelo País e de como tais aspectos deveriam estar relacionados ao conteúdo geral curricular estiveram, de alguma forma, em pauta. Prevendo a inserção dos estudos regionais no currículo do Ensino Fundamental, o documento de 1997 reconhece as problemáticas locais como ponto de partida para a aplicabilidade dos conteúdos, sugerindo possíveis conexões com dimensões nacionais e mundiais. A intenção é “fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida”. Em que pese a orientação de uma base nacional comum, a chamada parte diversificada do currículo,

referente à História Regional, ficará sob a responsabilidade das Secretarias de Educação.¹³

Na mais recente versão da BNCC, referente ao Segundo Seguimento do Ensino Fundamental, de 2018, ainda inexistiu uma abordagem mais atenciosa a respeito da História Regional, tal como a versão de 2015. Os conteúdos comuns obrigatórios compõem sessenta por cento dos componentes curriculares. Os demais quarenta por cento estão, da mesma forma que previam os documentos anteriores, sob a gestão dos estados, para o Ensino Médio, e municípios, no caso do Ensino Fundamental. Metodologias que poderiam subsidiar seus estudos, demarcando, de forma mais didática, suas relações com a História do Brasil e do mundo, não são desenvolvidas. Não há a previsão de uma formação continuada para os docentes e a toda a comunidade escolar.¹⁴

Outro problema a ser indicado mantém relações com as bases teóricas do conceito de História Regional. Segundo Antônia Cristina Fioravante, “o Regional [...] é um termo que precisa ser melhor elaborado e estudado, dependendo da metodologia aplicada”. (FIORAVANTE, 2018, p. 10). A ausência desses debates arquitetou lacunas teórico-metodológicas que podem comprometer seriamente a prática docente. Igualmente, cria espaços para o engessamento do conceito que, na maioria das vezes, fica reduzido à História do Município e/ou do estado, numa abordagem espacial e geográfica que, geralmente, torna-se apartada dos contextos históricos mais amplos e atende a sentimentos ufanistas. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, 2015; SENA, 2010).

Ainda sobre questões teóricas e, no que diz respeito ao Ensino de História Regional, é necessário advertir, mais uma vez, que tais discussões estão intrinsecamente vinculadas a questões identitárias. Os limites que demarcam um dado contexto regional precisam considerar as disputas entre as diversas identidades caracterizadoras das diferenças sociais e culturais. Esses conflitos, historicamente inerentes às sociedades, foram, inúmeras vezes, absorvidos pelos discursos de massificação e de altruísmo social. Em ambiente escolar e na ausência desses estudos, as limitações geográficas atendem aos esforços de construção de uma identidade civil que poderá se contrapor às demais que, de alguma forma, insistirão em conviver (ou sobreviver). (MONTEIRO, s/d.; CERRI, 1996; SILVA, 2004, 2017).

Em Campos dos Goytacazes, consoante a análise aqui proposta, essa lacuna foi preenchida com uma proposta de estudo transversal dos *vultos históricos* da cidade. Todo um aparato simbólico de civilidade foi construído em prol dessa memória social, reafirmando discursos que se entonam por lá, há décadas.

Por fim, acredito ser importante sugerir um problematização sobre essa aparente liberdade concedida às instituições regionais de educação, relativa aos quarenta por cento da parte diversificada. Sem metodologias que a estruturam e um arcabouço teórico que a norteie, na ausência de uma formação continuada ou de um apoio didático, esse panorama pode propiciar a formação de amarras, ao criar canais que possam favorecer inter-relações de poder em busca de controle social. Mais ainda, essas mesmas instituições se tornam engrenagens por excelência dos esforços em forjar uma memória coletiva em torno das representações sociais e das identidades cultural-regionais. Mais uma vez: aquilo que se quer lembrar vela o que se pretende esquecer.

Notas

¹ Entendo por regionalismo, para o desenvolvimento deste artigo, as manifestações socioculturais que demarcam profundamente as dinâmicas de uma dada região, cooptando o passado e exercendo influência na formação cívica e identitária de seus habitantes, com base num cotidiano social e nos esforços dos poderes instituídos em engendrar uma memória pública a partir de ritos e símbolos previamente concebidos. (CERRI, 1996; SENA, 2010; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2015).

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=3301009>. Acesso em: 8 dez. 2018.

³ Não tenho espaço neste artigo, para discorrer sobre o Corredor Cultural e as motivações para sua implantação. A Professora Isadora Maleval desenvolve pesquisa sobre as relações entre o Corredor e o conceito de lugar de memória de Pierre Nora, passando pelos acordos tácitos estabelecidos entre os poderes instituídos, os agentes de poder e a sociedade. (MALEVAL, 2018).

⁴ Lei n. 8.214, de 24 de março de 2011. Diário Oficial do Município de Campos dos Goytacazes, ano VII, n. CLXX, 14/12/2015.

⁵ Veto total da Lei n. 8214 de 24 de março de 2011. Diário Oficial do

Município de campos dos Goytacazes, ano III, n. XII, 18/04/2011.

⁶ Lei n. 8.214, de 24 de março de 2011. Diário Oficial do Município de Campos dos Goytacazes, ano VII, n. CLXX, 14/12/2015.

⁷ Lei Municipal n. 7642 de 5 de julho de 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/3561/leis-de-campos-dos-goytacazes>. Acesso em: 10 dez. 2018.

⁸ Idem e Lei Municipal n. 7641 de 5 de julho de 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/3561/leis-de-campos-dos-goytacazes> Acessado em: 10 dez. 2018.

⁹ Resolução SMECE n. 6/2015, de 9 de dezembro 2015. Diário Oficial do Município de Campos dos Goytacazes, ano VII, n. CLXX, 14/12/2015.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: EC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 22 jan. / 2019.

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. *A invenção do Nordeste* e outras artes. São Paulo: Cortez; Recife: Massangana, 2009.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. Um quase objeto: algumas reflexões em torno da relação entre história e região. In: LEAL, Maria das G. de Andrade; FARIAS, Sara Oliveira (org.) *História regional e local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, de pesquisa e do ensino*. Salvador: Eduneb, 2015. 37-61.
- ATALLAH, Claudia Cristina A. A administração da justiça nas terras dos Asseca: uma análise da carta de doação da Paraíba do Sul dos Campos dos Goytacazes (1674-1727). In: BICALHO, Maria Fernanda; ASSIS, Virgínia Maria A. de; MELLO, Isabele de M.P. *Justiça no Brasil colonial* agentes e práticas. São Paulo: Alameda, 2017. p. 257-279.
- ATALLAH, Claudia Cristina A. Entre a cruz e a caldeirinha: um ouvidor a serviço da monarquia nas terras dos Asseca. *Tempo Niterói*, v. 24, n. 1, p. 161-179, jan./abr. 2018. Disponível em: www.historia.uff.br/tempo acesso em: 20 jun. 2018.
- AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas a identidade nacional em questão. In: ABREU, Matha; SOIHET, Raquel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/faperj, 2003. p. 36-54.
- CAIMI, Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n.4, jan./jun. 2016.
- CARNEIRO, Juliana. *O despertar de Nina Arueira: da disputa de memória à construção do mito*. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, 2002.
- CERRI, Luiz Fernando. Regionalismo e ensino de História. *REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL*, v. 1, n. 1, p. 135-143, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- ENDERS, Armelle. *Os vultos da nação: fábrica de heróis e formação dos brasileiros*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.
- FARIA, Sheila de C. *A colônia em movimento*. Fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FERREIRA, Charles G. *Uma análise sobre a abordagem da memórialhistória de Nina Araueira enquanto componente curricular nas aulas de História da Rede Municipal de Campos dos Goytacazes e o Ensino de História Regional*. 2018. Monografia (Conclusão de Curso de História) – Departamento de História/UFF- CHT. Campos dos Goytacazes, 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Política e poder no Estado do Rio de Janeiro na República Velha. *Revista do Rio de Janeiro, Niterói*, v. 1, n. 1, p. 115-120, set./dez. 1985.
- FEYDIT, Júlio. *Subsídios para a História de Campos dos Goytacazes*. Rio de Janeiro: Editora Esquilo, 1979.

- FIORAVANTE, Antônia C. R. A problemática da normatização da disciplina de História Regional no Brasil. III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem. XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. III Encontro de Mestrados Profissionais em Educação e Letras. UEMS, Campo Grande, Brasil. 6 a 8 de junho de 2018. Disponível em anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/download/4884/49. Acesso em: 5 fev. 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. Das letras, 2000.
- GONÇALVES, Jéssica Viana. *Memória, Ensino de História, Identidades e poder: Benta Pereira e a cristalização da memória através da Lei n. 8.214 em Campos dos Goytacazes*. 2018. Monografia (Conclusão de Curso de História) – Departamento de História/UFF- CHT. Campos dos Goytacazes, 2018.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique: Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, v. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johannmeier, 1995, p. 353-382. Tradução de Gizele de Souza.
- LAMEGO, Alberto. *A terra goytacá à luz de documentos inéditos*. 2. ed. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, s/d. 5 v.
- LAMEGO, Alberto Ribeiro. *O homem e o brejo*. Rio de Janeiro: IBGE, 1945.
- LAMEGO, Alberto Ribeiro. *O home e a restinga*. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.
- LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- MALEVAL, Isadora T. *O Corredor Cultural Histórico de Campos dos Goytacazes (2016): identidade regional, memória e patrimônio*. Comunicação apresentada no X Seminário Nacional de História da Historiografia, 22 a 26 de outubro de 2018.
- MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre memória e história*. Disponível em: www.ufrj.br/educacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica.../artigo/s/d
- NORA, Pierre. Entre memória e história a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, v. 10, 1993.
- PENHA, Evaristo. *Nina Arueira: resgate de uma memória*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1985.
- POLLAK, Michel. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RICOUER, Paul. *RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. *O eclipse da narrativa*. In: Tempo e Narrativa. Campinas: Papyrus, 1994.

- SANTOS, Fernanda Pereira dos. *Benta Pereira* História, Memória e usos do passado. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de História/UFF-CHT. Campos dos Goytacazes, 2016.
- SENA, C. Selma. Regionalismos e sociabilidades. *O Olho da História*, Salvador (BA), n. 14, jun. 2010.
- SILVA, Helenice R. da. Lembrança/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.
- SILVA, Mozart L. da. *História e Interculturalidade*: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais [...]* Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/MozartSilva.pdf> Acesso em: 3 fev. 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SOFFIATI, Arthur. Os canais de navegação do século XIX no Norte Fluminense. *Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego*, v. 1 n. 2, jul./dez. 2007.
- SOUZA, Marcos Teixeira de. José do Patrocínio: uma trajetória em meio a memória. *Grau Zero — Revista de Crítica Cultural*, v. 3, n. 1, 2015.
- TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

