

AS IDEOLOGIAS PERCORREM AS TRAJETÓRIAS: MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO CARIRI CEARENSE

Taís Haney Araújo Ferreira*

Francisco Egberto de Melo**

O presente trabalho consiste na apresentação da pesquisa intitulada “Outros Convívios com a História: Memórias de Professores de História do Cariri”, que recolhe e analisa memórias de professores cujas trajetórias estão ligadas a outros “convívios” inerentes ao professor de história, sendo analisadas experiências de professores que são ou estiveram ligados a movimentos populares e reivindicações de cunho social, entre elas: À valorização do patrimônio histórico material, imaterial e natural; pelo direito a memória social; pela valorização e reconhecimento da história, cultura e práticas afrodescendentes, e/ou professores que utilizam a sala de aula como espaço de intervenção de práticas direcionadas às causas citadas.

Nos limites deste artigo, recortamos as memórias de quatro professores de história que se caracterizaram de forma mais específica às ações em defesa da história, memória e cultura afrodescendente

Foram selecionados professores que residem e atuam nas cidades de Crato, Juazeiro e Barbalha, localizadas na mesoregião Cariri, sul do estado do Ceará, que agem em defesa da memória e cultura afrobrasileira e que, através de sua atuação, demonstram empoderamento sociopolítico. Apropriação que habita as experiências vivenciadas pelos docentes na busca pela melhoria social e na defesa do grupo ao qual se identificam, representam e defendem. Locando-se como ser político e social, na tomada de posição e na ação crítica e reivindicativa e que fazem parte também da formação do professor de história.

A proposta que se apresenta, é de perceber e examinar quais circunstâncias os levaram a adentrar nesses espaços, como agentes transformadores do meio em que vivem, quais os acontecimentos decisivos para a incorporação dos mesmos na luta pelas suas concepções e propagação das mesmas nos grupos aos quais estão inseridos e analisar quais as demandas sociais por eles apresentadas, seus desejos, silêncios, expectativas, e de como a formação histórica participa das ideologias defendidas

* Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri. Bolsista PIBIC-URCA; membro do LABIMH (Laboratório de Imagem, Memória e História) e monitora do NUAPEH (Núcleo de Apoio a Pesquisa em Ensino de História).

**Professor da Universidade Regional do Cariri e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

A partir das concepções de memória, tempo e ensino de história, trabalhando na compreensão do professor de história como agente social e formador de consciência crítica, reconhecemos que a sua história de vida age de forma conjunta às suas concepções, a sua forma de perceber e dialogar com a história no seu dia-a-dia dentro e fora da ambiente escolar (SILVA, 2005).

Compreendemos que o professor de história, não pode ser percebido fora do seu contexto social, e vice-versa. A formação se intercala com o espaço vivenciado e se articula às narrativas (FONSECA, 1995).

Nesse sentido, analisamos as trajetórias como sendo constituídas dentro das duas categorias, formação e lutas, que não se situam em tangente, mas pelo contrario, constituem-se numa base discursiva dos docentes na defesa de suas causas. Percebemos esses discursos, não como narrativas de senso comum, mas que se pautam na fala desses professores com embasamento histórico e teórico, adquiridos durante e/ou posterior à formação.

Ancorado na história cultural, a investigação se pauta nas premissas metodológicas da história oral de vida, com execução de entrevistas abertas e semiabertas e dialogando com os conceitos de memória social, a partir da análise da construção das memórias desses professores, a constituição de identidade e da interação com o espaço social que habitam; espaço de experiência e horizonte de expectativas, pensado como constitui essas memórias no espaço onde ocorrem as vivências e ações dos docentes e de como os mesmos projetam suas perspectivas e desejos, na tentativa de suprir conflitos, interesses e anseios que se localizam no espaço de experiência.

São analisadas as memórias desses professores, com o intuito de compreender por meio de suas narrativas como se dá esse espaço de atuação a construção dos discursos, ideologias e demandas reivindicadas, possibilitando traçar prognósticos de como a formação e as noções de história se efetuam em suas trajetórias, atuações, desejos e como se apropriam do conhecimento histórico para ancorar suas perspectivas e embasar sua ação sociopolítica na região.

A compreensão dessas narrativas resulta na constatação de que tais discursos se contrastam dentro do espaço de experiência e o horizonte de expectativas, se constituindo na memória dessas pessoas como um cenário entre lutas e concepções, cujas lembranças e desejos se entrecruzam entre a consciência de ação, ânsias, sentimentos e silêncios que percorrem essa busca, e que não estão no campo de ação somente, mas se fazem presentes nas recordações mnemônicas mais profundas do indivíduo, construindo horizontes que exploram e respaldam as manifestações de inquietações dentro dos espaços que percorrem.

1. NO ESPAÇO DA MEMÓRIA: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS

Aprender o professor de história no conjunto das suas relações se torna essencial para apontarmos os direcionamentos deste trabalho, pois concordamos com Fonseca (1995. p.80) quando nos chama a atenção para percebemos que “os professores de história, ao fazerem um balanço de suas experiências, não se limitam às profundezas de seus passados singulares, mas articulam suas trajetórias ao contexto de resistências e lutas, motivando o conjunto dos professores à tomada de consciência”.

Nessa perspectiva, salientamos a importância em registrar as memórias desses professores, suas histórias de vida, a fim de compreender de que forma eles traduzem nas suas narrativas suas concepções, perspectivas e anseios que os marcam nos diversos pontos da sua trajetória e que agregam manifestações na formação profissional e na maneira de lidar com a história no seu dia-dia, dentro e fora de sala aula.

Ao escolhermos o tema a ser pesquisado e tentarmos analisar a inserção desses profissionais nos cenários de atuação, o primeiro ponto que se contrastou neste estudo foi a escolha e método de tratamento das fontes. Como recolher e analisar fontes que nos propiciem as informações necessárias a levantar questões que nos permitissem adentrar no espaço da trajetória, quando esta se constitui em diversos eixos percorridos pelo indivíduo? Como selecionar os acontecimentos, articulações e planejamentos de vida dos docentes, quando a escola e a universidade são apenas alguns dos espaços que habitam?

Após a escolha do tema a ser pesquisado, o levantamento de questionamentos nos reservou a procurar um caminho a seguir, o qual nos respondesse nossas indagações e provocasse mais especulações sobre o tema. Nesse direcionamento elegemos a história oral como melhor método para o desenvolvimento da pesquisa, pois nos fomentou vislumbrar os docentes pelos mais variados prismas, tendo no momento das entrevistas um apanhado de fontes que se constituíam nas formas, palavras, expressões e narrativas intercaladas pelos sentimentos exprimidos nas recordações. De forma que se imprime estas observações na construção das palavras que se seguem na construção deste artigo (KHOURY, PEIXOTO, VIEIRA, 1989 ; ALBERTI, 2010; FERREIRA, 2006; JUCÁ, 2011).

A história oral, o tratamento das memórias narradas nos possibilitou traçar caminhos nas áreas mais sensíveis das lembranças. Ao questionarmos como, de que forma e quais motivos levaram os docentes a se emponderarem e incorporarem em seu cotidiano a luta pela defesa e valorização, nos aprofundamos na colheita de memória da infância, de conflitos emocionais e mesmo de identidade, como nos revela o depoimento:



No decorrer de minha vida, na escola, na infância, no campinho que eu jogava futebol, minha identidade sempre se aproximava com a questão de ser negro. Mas uma coisa que eu ressalvo, inclusive citei na minha dissertação é o seguinte: eu queria ser o neguinho em casa, de casa, mas aquele mesmo neguinho que eu era na escola, eu não queria ser, e aí eu ficava me perguntando por que eu quero ser... Minha família me chama de neguinho e eu gostava e na escola se me chamavam de neguinho, eu não gostava? Então enquanto criança, enquanto adolescente eu vivi esse choque... Esse paradoxo identitário, e que só passei a perceber quando cheguei na faculdade, à graduação.

Na minha adolescência no campo né, no campo de futebol, não que eu fosse um bom jogador de futebol, mas tava lá insistindo. É... tinha aquelas piadinhas né. Nego quando não caga na saída, caga na chegada... e sempre a questão do ser negro esteve presente na minha identidade, só que até então eu, assim... O negro ou neguinho que eu era tratado em casa não conseguia sobrepor o nego ou negrinho na escola ou perto com os colegas, não sobrepunha. O que é que eu tô querendo falar? Isso em determinado sentido: eu não queria ser negro! Então assim, por mais que eu convivesse com essa... Vamos dizer assim, com esse paradoxo, eu não queria ser negro. Por que eu sou o neguinho, aquele negrinho no sentido pejorativo, negativo. Sobrepunha aquele negrinho carinhoso de dentro de casa... (Reginaldo F. Domingos, 2012).

Durante a entrevista Reginaldo lembra passagens da infância, em diferentes momentos de sociabilidade, na escola, no campo de futebol e no lar, momentos que se projetam num conflito de identidade, “paradoxo”. Na ocasião em que o colaborador rememora episódios de sua vida seleciona marcos que o caracterizava enquanto negro e expõe as problemáticas advindas do racismo, e da negação da condição pela qual o caracterizava, mas que ao mesmo tempo o fazia se sentir prejudicado, quando era visto e tratado de forma oposta nos lugares de vivência.

O depoimento acima corrobora com a narrativa de Karla:

Na minha concepção. Desde que a gente se percebe enquanto negro inserido dentro da sociedade a gente já faz parte do movimento, tentando lutar contra esses paradigmas e contra essas imposições que nos são colocadas no decorrer da nossa vida. Em fatos, principalmente durante a nossa infância, dentro das escolas, com os pré-conceitos que quem tem melanina tanto quanto eu sabe do que eu tô falando. Dos pré-conceitos que são sofridos dentro da sala de aula com relação a cor, com relação a própria história do Brasil (Karla Jaqueline Vieira Alves, 2012).

Ambas as narrativas revelam fatos e acontecimentos desde a infância ligados à afrodescendência, e as problemáticas sociais enfrentadas por esse grupo. Coexistindo nos dois casos a relação de identificação e construção de identidade, e que nos permite compreender fatores além dos currículos ou formação profissional e que os aproxima da causa. Levando-nos a corroborar com Horochovski, quando trabalha o conceito de emponderamento de iniciativa individual relacionado à identificação, pensamento crítico e coesão de mobilização em prol de uma causa em favor de um grupo pelo qual se caracteriza e se identifica. Gerando autonomia ao indivíduo enquanto sujeito civil que passa a se perceber e atuar como agente

ativo do processo político e social e na tomada de decisões e escolhas na abrangência do grupo pertencente, centralizando preocupações nas problemáticas e bem estar do mesmo (HOROCHOVSKI, 2006).

As fontes ainda revelam uma forte relação das memórias que por algum tempo se mantiveram silenciadas e em outro dado momento, o da graduação, estabeleceram outro vínculo, consistindo numa outra forma de lidar com essas lembranças. Isso se torna latente quando no depoimento de Reginaldo ele se refere a “esse paradoxo identitário, e que só passei a perceber quando cheguei na faculdade, à graduação”, evidenciando que a entrada na universidade atribui um novo significado à lembrança. E acentua dizendo:

Quando eu cheguei na faculdade uma das primeiras coisas que eu fiz foi fazer muitas leituras, ir me aprofundando em algumas coisas... a professora Rosi... Rosilene. Eu conserva com ela na proposta de pensar um projeto de pesquisa já pra conclusão de curso, isso em 2003. Pensar um projeto de pesquisa ou coisa desse tipo aí. E eu falava pra ela que tinha interesse de pesquisar essa questão do ser negro. Então em contato com ela, ela falou que existia o GRUNEC, que era um Grupo de Valorização Negra do Cariri no Crato e esse grupo tratava dessas questões. E aí foi onde eu me aproximei do GRUNEC. E ela me deu o contato do pessoal do grupo né. E quando foi em 2003... cheguei ao pessoal do GRUNEC pra falar que eu já tinha uma intenção né, que já ia com essa intenção, com esse objetivo. E aí começou essa aproximação com o Movimento Social. Aí comecei a falar dessa questão, identidade e movimento (Reginaldo F. Domingues).

Ou seja, na narrativa a partir da entrada na universidade, o acesso a leituras e conhecimentos próprios da graduação, ele passou a lidar de outra forma com o conflito. Agora o mesmo não consistia na negação de “ser negro”, mas na resolução por ele encontrada em afirmar sua identidade, e junto a aproximação do GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri), mesmo enquanto objeto de estudo, marca a sua entrada no movimento social e sua apropriação de mobilização e emponderamento sócio-político, passando adiante a adentrar no espaço de luta.

A entrada na universidade aparece como um divisor categórico na forma de encarar os conflitos recordados. Marca também o vínculo que passa a existir entre o conhecimento histórico e a construção de identidade. Esse ponto também fica claro na entrevista a seguir:

Assim nos dois primeiros semestres eu não tinha muito interesse não. Porque eu ainda entendia as coisas meio que assim, do jeito que é passado a história na escola, mais aí quando eu fui me percebendo enquanto construtora daquela história também . Aí foi quando eu comecei a me interessar pelo curso... Trabalhar aquilo que eu pratico como modo de vida, que é dar sempre esse corte étnico em qualquer instância, qualquer teoria pra estudar... Quando eu vejo algum dos professores querendo falar sobre esse tipo de assunto e aí eu confronto com tudo que a gente conversa dentro do GRUNEC (Karla Jaqueline Vieira Alves, 2012).

As fontes deixam clara, a relação existente entre a formação histórica e a construção de identidade e a apropriação da causa defendida, e que os identificavam e a qual se sentiam pertencentes.

As memórias analisadas viabilizam pensar o campo de forma a incorporá-lo na construção de uma identidade e concepções, que agem de forma a se constituir na experiência de vida, e motivar a tomada de decisões e a maneira de ver e dialogar com o mundo, assim, “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. No campo da experiência a memória se torna ponto de encontro entre as vivências recordadas e a tentativa de saciação de expectativas que assumem uma projeção dos desejos e que, ao mesmo tempo se definem no presente, no que projetam mudar no seu meio social e as perspectivas passadas, onde as recordações também são construídas de experiências em que um dado momento, foram dolorosas, mas que também colaboraram para a edificação do que são no presente (LE GOFF, 1990, p. 477).

Dessa forma é preciso compreender que a inserção desses profissionais no seu campo de ação, advém das diversas convivências e relações de sua trajetória. É necessário lembrar que o ser humano sempre buscou ao logo da história explicar o caos para estabelecer uma situação a qual pudessem ter algum tipo de controle para organizar sua vida, sua história e nesse caso também suas memórias (TOLOVI, 2009).

Na medida em que o ser humano tenta organizar seus conflitos, a iniciativa parte justamente dos pontos de causa e efeito. Das causas das memórias doloridas, dos efeitos por elas causados e a tentativa e transforma e modificar as causas presentes, que são também pretéritas para uma transformação do presente atual e modificação do futuro, pois “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK 2006, p.306).

Nesse direcionamento podemos concluir que a inserção dos professores num grupo social e a geração de uma autonomia que os emancipem a atuar pelas causas que defendem estarem diretamente ligadas as relações inter-sociais que estabeleceram ao longo da vida, e cujas memórias de diferentes momentos vividos pelos indivíduos, os coagiram de forma decisiva a mergulhar no espaço de luta, de forma que conseguiram organizar seus conflitos sociais, que também são inerentes aos individuais, “devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Assim os docentes ao encararem suas angustias encontram na perspectiva de mudança social uma maneira de liberdade da sua própria história (LE GOFF, 1990, p. 477).

2. ENTRE LUTAS E CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA

A inserção à graduação marca um ponto importante nas memórias dos professores, e parece caracterizar-se como uma nova forma de ver o mundo e encarar as memórias silenciadas. Os docentes passam a encontrar no curso de história instrumentos de luta que os possibilitam mudar sua realidade social. Canalizam suas memórias, história de vida, e os fatores pessoais de relação com a sua africanidade e abrem mão de articulações para transformação de seu ambiente. As feridas mnemônicas são deportadas às tentativas de cicatrização através do espaço de luta, que usa o conhecimento histórico como canal de procedimentos de autonomia, construção de discursos e a educação como espaço de intervenções (POLACK, 1989).

Percebemos que as atuações se constituem nos discursos desses professores no campo ideológico, o qual é respaldado pelos saberes teóricos e historiográficos.

A questão de identidade que coloca Muniz Sodré, como coloca Stuart Hall, e eles colocam que a identidade não é só determinada pelo fator externo ao sujeito, mas a subjetividade do sujeito e as contribuições também determinam. Então nessa caminhada entre externo e interior, a subjetividade do sujeito e as contribuições da sociedade me fez com que, de alguma forma, eu processasse e preferisse sim, me afirmar enquanto negro e atuar enquanto negro no movimento social. (Reginaldo F. Domingues, 2012).

A entrevista demonstra a apropriação dos conceitos usados pelo colaborador que age de forma a tentar justificar e respaldar sua entrada no movimento negro a partir de seu conhecimento intelectual.

Os dois principais trabalhos foram o mapeamento das vinte e cinco comunidades quilombolas daqui, da região do Cariri; e o que eu to mais voltada, é com relação a religiosidade de matriz africana. E... Apesar de eu não ser candomblecista né, mas enquanto estudante de história, enquanto professora que já fui, e enquanto militante do movimento negro, eu entendo as religiosidades de matriz africana como um dos maiores símbolos que a população negra tem... Porque por todo o massacre que já foi sofrido durante o seqüestro né, dos escravos pra cá, ainda assim tentamos se resignificar enquanto, enquanto cultura... A gente participou agora da primeira, segunda e mais recentemente terceira Caminhada pela Liberdade Religiosa. Tentando lutar contra o preconceito, e tentando também fazer com que... Tentando emponderar essas lideranças né, de religiosidade de matriz africana, (candomblé e umbanda) para fazer com que eles se sintam, se percebam como protagonistas na própria história deles (Karla Jaqueline Vieira Alves, 2012).

Neste depoimento Karla atribui à narrativa e a sua atuação nos projetos que desenvolve junto ao GRUNEC, aspectos da história do Brasil, quando fala sobre o tráfico de escravos e os danos da desigualdade étnica. Dessa forma, ela tenta além de justificar a atuação, chamar a atenção para a degradação histórica do grupo negro e a resistência

simbólica do grupo, mesclando também elementos de mobilização, quando diz que tenta “emponderar” grupos religiosos, para que estes se sintam autônomos e “protagonistas”.

As ações desses professores sinalizam a diversidade de cenários onde o professor de história habita e atua, e aí atentamos a entender o professor em seu conjunto e nos variados lugares que perpassa. Tendo a sala de aula como um desses lugares. Mas que em ambos os espaços os conhecimentos históricos são empregados.

Essas apropriações também aparecem nos demais fragmentos a seguir:

Ao chegar na escola, principalmente na Escola Almiro da Cruz, consegui juntar alguns alunos com o propósito de discutir essa questão das identidades, e aí com o auxílio dos membros do GRUNEC... consegui alguns materiais... Montamos um projeto acerca de fazer um documentário dessa localidade, e com o documentário contemplar essa discussão dessa questão da africanidade. Pegamos o que? Pegamos o sítio próximo lá que é o Crioulos, e aí o nome já soa como referencia... Segundo os mais velhos lá existe um tenor, um pelourinho, que é um local de chicoteamento desses negro, e é um local assim bastante rico de, quando relacionado a questão do negro, que ainda hoje na cidade de Barbalha a gente tem uma carência muito grande em relação a essa discussão... E aí foi inicialmente que a gente começou a trabalhar essa questão do negro na sala de aula, a importância de se discutir isso, a importância de recortar a memória como processo que serve para entender e para, vamos dizer, dar significado e ressignificar o que se passou... Olha só, na sala de aula, como é feito? Na sala de aula a gente aí faz as discussões na aula de história, quando eu entro na história do Cariri, a gente trava essa discussão.

Lá na escola a gente conseguiu aprovar um projeto que é a Quarta Cultural, que é exatamente pra fazer isso. A gente tem um grupo de estudo, dentro desse grupo de estudo a gente tem a capoeira, aí como é feito: a capoeira, o samba de macum lelê, uma quarta é feita a dança, e os alunos, eles aprendem, tem um monitor que é da capoeira, samba de balaio e que vai ensinar os passos os alunos da escola a fazer, a aprender, a dançar capoeira, a dançar o samba de balaio, a praticar o macum lelê, e na outra quarta eu entro com a parte teórica, juntamente com os alunos. Dou essa instrumentalidade, textos referente a essa questão e aí a gente vai discutir com os alunos que fazem parte desse grupo de estudo, porque esse grupo não é só dança, mas sim entender como é que se dá esse processo (Samuel P. de Sousa 2012).

A experiência do professor Samuel, apresenta a utilização do espaço escolar enquanto lugar de experimentação e intervenção dos saberes e fazeres, lançando luz de diferentes métodos em sala de aula (BITENCOURT, 2006).

Conhecimentos esses que,

São constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos,construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. Daí, o consenso: o professor se forma ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (RASSI, FONSECA, 2006, p. 2).

De modo que, precisamos analisar o professor de história imerso em seu conjunto de técnicas, as quais são apreendidas ao longo de sua vida, atribuições de suas experiências e vivências. O ensino de história, portanto, integra os demais espaços que habita o professor, e a construção do mesmo, suas identidades, símbolos, concepções e causas. Agregando-o como indivíduo social no aglomerado de experiências e memórias individuais e coletivas. (POLACK, 1992)

O episódio que se segue é relatado pela professora Michelle, consistia na exposição da África através de imagens, utilizado imagens de diferentes países, etnias, danças, vestimentas, classes sociais durante a aula, ela analisa o resultado da aula que ao comparar as imagens que levou com o conhecimento dos alunos sobre o tema, percebeu um estranhamento por parte dos alunos que detinham informações de uma África pobre e agenciada pelas campanhas televisivas de apadrinhamento e arrecadação de dinheiro, alimentos, remédios, entre outros pelas ONGs (Organizações Não Governamentais). Conclui que, “Eles [os alunos] se mostraram muito curiosos! Em saber qual o outro lado [da África], procurando o porquê. E foi uma das mudanças que encontrei” (Michelle Juliane Ferreira, 2012).

Os fragmentos de memórias selecionados pelos entrevistados contribui a pensá-los em seus diversos convívios com a história. Atuando na história nos diferentes cenários que instrumentalizam como espaços de lutas e concepções. Buscamos compreender o trabalho do professor de história em conjunto de experiências, vivências e expectativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender e analisar o professor de história imerso na sua trajetória de vida propicia-nos a percebê-lo enquanto sujeito e agente ativo de suas práticas pedagógicas, políticas e sociais. É entender que não se pode dissociá-lo do ambiente em que se relaciona, das memórias, conflitos, silêncios, tentativas de esquecimento e de mudanças que pautam sua história de vida e, portanto, seus saberes e fazeres, os quais se aglutinam ao longo de suas trajetórias somando às experiências e aprendizados da vida.

O trabalho histórico, talvez mais saliente de que outras profissões é também uma maneira de ver e lidar com mundo em que se vive. Ensinar história, é orientar o indivíduo na compreensão das ações humanas, passadas, presentes e futuras.

Nas narrativas os docentes expuseram suas histórias de vida, de forma a relacionar o campo de trabalho e de formação às suas empreitadas, ânsias, conflitos, feridas e perspectivas, de diversos momentos das suas trajetórias e que vinculam a construção individual e social de cada um. Levando-nos a ponderar sobre as principais causas que os instigaram a incorporar no



seu cotidiano as práticas de luta e emponderamento sociopolítico na defesa das causas dos afrodescendentes. Dentre elas destacamos o pertencimento, construção e afirmação da identidade étnica, assim como as problemáticas sociais que emergem em torno desse grupo, no qual os docentes ao se afirmarem enquanto negros assumiram seus conflitos e propósitos, passando a atuar em prol do respeito e da valorização do grupo.

A emancipação política tem como ponto principal a inserção dos docentes no campo de formação profissional, ao curso de história, onde passam a legitimar seus discursos se apropriando dos conhecimentos e concepções de história. E passam a agregar a educação como articulação instrumental da propagação, mobilização e transformação social.

O campo da memória, onde são tratadas as narrativas, nos ancora a concluir que a construção dessas trajetórias perfaz as experiências vividas e emanam os sentimentos e construções a partir do espaço de experiência, que abriga o vivido, o esperado e o projetado, que nesse recorte consiste na transformação e defesa do grupo social em que se inserem, e que por motivos intrínsecos da sua individualidade em relação ao contexto de contribuição social, tornam-se em um amálgama das suas experiências e expectativas.

Documentação Oral

Entrevistas realizadas:

- Karla Jaqueline Vieira Alves, professora, 28 anos, graduanda em história e conselheira fiscal do GRUNEC, residente na cidade de Juazeiro do Norte-CE. Atualmente desenvolve projetos de educação em terreiros de Umbanda e Candomblé, mapeamento de comunidades remanescentes quilombolas e formação de professores.

Entrevista realizada em 2012.

- Michelle Juliane Ferreira, professora, 22 anos, graduanda em história, residente na cidade de Juazeiro do Norte-Ce. Desenvolve trabalhos acadêmicos direcionados à área, além de atuar no espaço escolar da rede privada.

Entrevista realizada em 2011.

- Reginaldo Ferreira Domingos, professor, 28 anos, residente em Juazeiro do Norte-Ce. Graduado em história, especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do GRUNEC. Foi professor de ensino básico da rede pública, atualmente é professor da URCA.

Entrevista realizada no ano de 2012.

- Samuel Pereira de Sousa, professor, 27 anos, residente em Barbalha-Ce. Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador do Centro Pró-Memória de Barbalha Josafá Magalhães e professor da rede pública da cidade.
Entrevista realizada no ano de 2012.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus. p. 59-87. 1995.
- HOROCHOVISKI, Rodrigo Rossi. Empoderamento: Definições e Aplicações. *Anais do 30º Encontro Anual da Anpocs*. Minas Gerais. P. 1-30, 2006.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. *A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana*. Fortaleza: Premius, 2011.
- LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas-SP: Unicamp, 1990.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC – Rio de Janeiro. p.305-327.2006.
- POLACK, Michel. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricas*, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1992.
- _____. Memória, Silêncio e Esquecimento. *Revista Estudos Históricas*. V.2, n. 3, p. 3-15. 1989.
- RASSI, Marcos Antônio Caixeta; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História na Escola Fundamental e Média. *In Saeculum*, João Pessoa, n. 15, p. 108-124, jul.dez. 2006.
- SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- TOLOVI, Carlos Alberto. Ética e Educação Ensaio Sobre Um Desafio Emergente. In: Anais do Primeiro Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. São Paulo. p.1-129 2009.
- VIEIRA, Maria do Pilar, PEIXOTO, Maria do Rosário, e KHOURY, Yara Aun., *A Pesquisa em História*. São Paulo, Ática. p.12-77. 1989.