

**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

**HISTÓRIA REGIONAL E DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: POSSIBILIDADES  
MEDIADAS PELO MEMORIAL SERRA DA MESA**

**Moisés Pereira da Silva**<sup>47</sup>  
mosico100@gmail.com

**RESUMO**

Pensar a escola como espaço de produção do saber e não apenas de reprodução de um saber acadêmico, ou transposição desse saber, significa problematizar o papel do professor enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Tem-se como pressuposto, nesse caso, que o professor não ensina somente; que a relação dialógica com que caracteriza o seu fazer docente decorre do respeito e do compromisso com o processo de autonomia do aluno, o que implica respeito por tudo que o sujeito e o seu contexto representam. Nesse sentido, pensando a disciplina de história no âmbito de uma escola que entende a sua função social, o presente trabalho constitui-se em uma reflexão sobre alguns aspectos da formação e da identidade docente do professor de história e, sobretudo no caso dos docentes em história do Norte de Goiás, as perspectivas, no âmbito das licenciaturas e da docência, aventadas pela parceria com o Memorial Serra da Mesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Memória. Ensino.

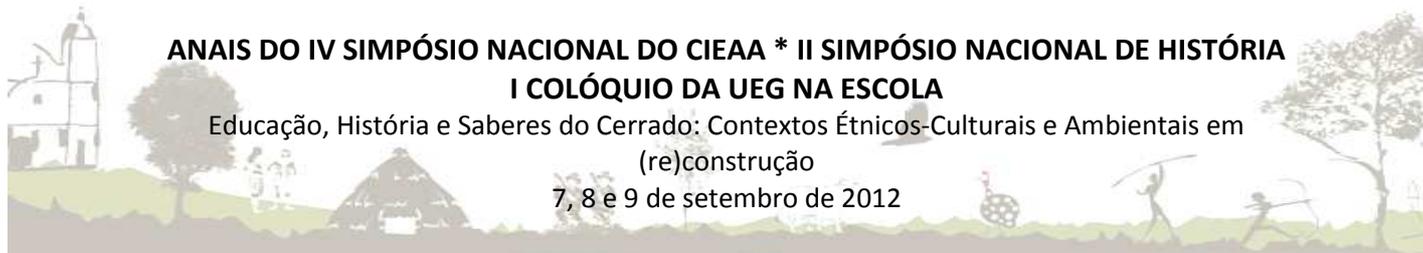
Tô vendo tudo, tô vendo tudo  
Mas, bico calado, faz de conta que sou mudo.  
Zé Ramalho

**Introdução**

Pensar a escola de que o Brasil precisa. Pensar a escola necessária ao norte de Goiás. Pensar a escola que a sociedade não tem e, cuja ausência, faz padecer milhões. Esse é um esforço reflexivo recorrente a que todos os profissionais da educação estão submetidos, embora muitos se esquivem desse compromisso. É, pois, no sentido de responder a esse apelo, mudo, mas constante, que se pensa o Memorial Serra da Mesa como espaço de aprendizagens,

---

<sup>47</sup> Mestre em história, docente UEG-Uruaçu.



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

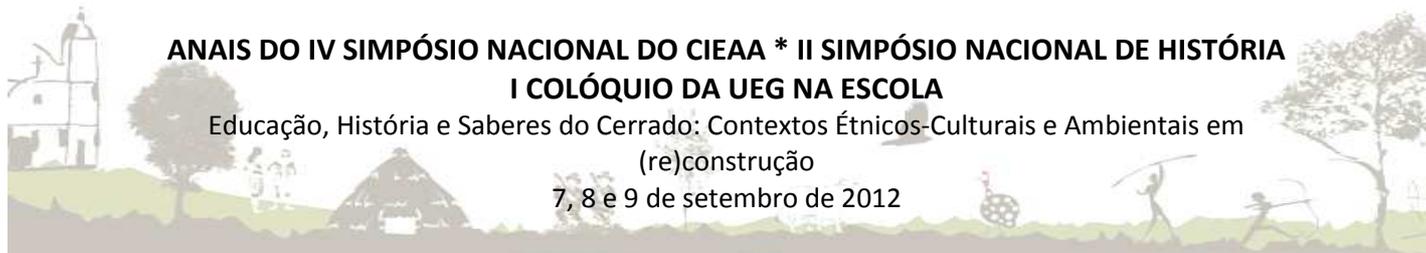
de modo especial aprendizagens da história regional aplicadas às práticas didáticas do curso de história da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Uruaçu.

Supor o Memorial Serra da mesa como lugar de memória, e a relação dessa memória com o ensino de história, ensejou, por consequência, uma reflexão sobre a identidade docente, o tipo de professor que se pretende formar no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás que se encontra em Uruaçu e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o papel social da universidade frente à realidade na qual se insere. Acredita-se, nessa perspectiva, que a meta da excelência do ensino que a Universidade oferece, tão propalada pelos senhores da burocracia, signifique, antes de tudo, a preparação de docentes que compreendam a importância do seu trabalho enquanto formadores de cidadãos críticos, aptos e comprometidos com a intervenção qualitativa nos seus contextos de vida.

Esse é, por excelência, o lugar da ciência, meios e processo de tomada de consciência. Essa é, em essência, a função da universidade. Não se pode imaginar nenhum tipo de progresso, mesmo o progresso no sentido moderno, por isso técnico, produzido na universidade como processo autônomo de uma universidade que tem vida em si. Ela é apenas lócus de interação homem-homem e homem-mundo, e dessa interação nasce a mudança. Não se pode, por conseguinte, aventar a possibilidade de uma educação significativa negando aos sujeitos desse processo aquilo que lhes é fundamental, sua história, ou referencial para aquilo que constitui sua identidade.

A percepção da distância entre o papel da história, enquanto referência para identidade regional, e a proposta concreta do ensino de história que se tem privilegiado na UEG, considerando a ementa da disciplina de história regional como amostra, que segue uma orientação positivista ignorando o homem, perdido nas grandes estruturas sociopolíticas e econômicas de que se ocupam os historiadores foi o motivador da presente discussão.

É, pois, no horizonte de práticas transformadoras que se pensa a relação entre história regional, o Memorial Serra da Mesa e o ensino de história. Isso implica dizer ainda que, de um lado, a universidade precisa se aproximar do Memorial, pensado numa dimensão didática; e de outro lado, a inserção dos alunos do curso de história nesse espaço de memória-saber corresponde à significação daquilo que aprendem pelo próprio desvelar identitário possível



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

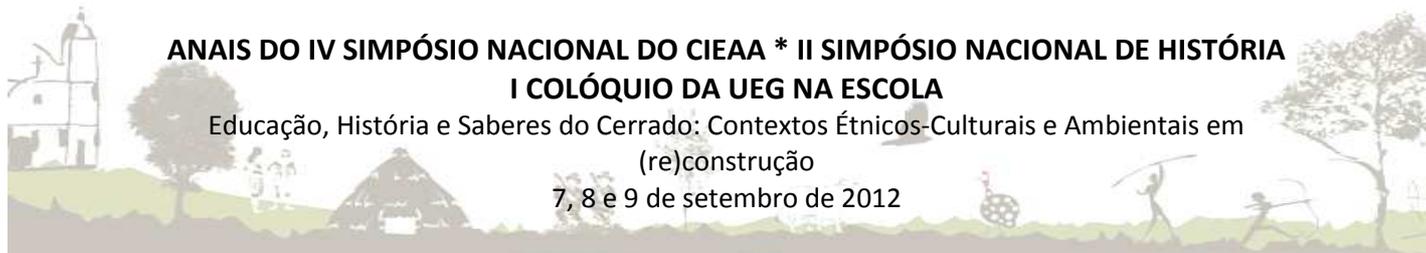
por essa relação com a memória de um passado que ali se encontra acessível. Identidade entendida num sentido duplamente qualificado; identidade pela apreensão da memória coletiva de que o Memorial é um meio, e identidade docente porque, sobretudo no caso de alunos estagiários, existem as possibilidades didático-pedagógicas.

O Memorial Serra da Mesa, portanto, constitui possibilidades de leitura da história regional, no que contribui não só com o ensino de história, a nível de graduação, quanto com a construção de uma identidade docente. A nível de graduação, é um espaço de pesquisa da história local e regional. Espaço de pesquisa e formação de um espírito inquiridor, característica tão necessária à identidade dos professores em todos os níveis do ensino.

Essa constatação significa um reconhecimento duplo, o de que é preciso refletir sobre a própria identidade dos futuros professores formados no curso de história da UEG Uruaçu, como também da auto-percepção da universidade em relação à sua função social em relação ao contexto no qual se insere. Em que medida se privilegia o já dito, mesmo quando se diz novamente para criticar, método pobre e desgastado de palavras repetidas?

### **Desenvolvimento**

Ecos que pairam no vazio. Essa tem sido a constante, salvo alguns dados tímidos, que marca a prática educativa no Brasil. E quando o absurdo parece norma, o óbvio é uma inquietante busca de respostas para fatos que não deveriam ser comuns. Saber por que um determinado candidato com três minutos de rádio e televisão por um período de pouco mais de dois meses consegue influenciar adolescentes, jovens e adultos de um modo que o professor, depois de sete anos estando quase cotidianamente com esses indivíduos não lhes influencia qualitativamente, em comparação com aquela influência exercida pelo sujeito político indeterminado, é algo que me parece carente de uma explicação. Essa incipiente ressonância do trabalho docente, no que diz respeito à formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de um mundo melhor, é, por angustiante que seja, o resultado de uma prática cada vez mais desconectada do contexto e dos sujeitos à qual se aplica. O alheamento dos sujeitos em relação ao ensino de conteúdos que, pela forma



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

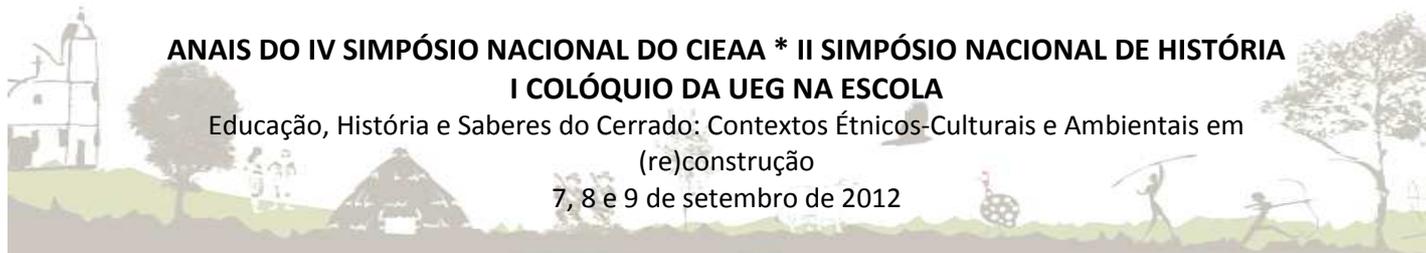
Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

como lhes é apresentado, lhes parece temas alienígenas constitui a hipótese fundamental de explicação do caos a que se chegou no campo da educação formal. Penso mesmo que a escola deve, urgente, se questionar sobre o sentido de sua prática. Eco vazio? Reprodução de um discurso desconectado com um mundo muito mais dinâmico que a repetição de velhas verdades? O que explica o desinteresse pela educação formal, em especial, o desinteresse pela história enquanto disciplina de ensino? O que explica isso que chamam de “descaso com a educação”? Acredito que a resposta é óbvia; a escola, e a história em especial, não se aperceberam daquilo que é mais específico, os sujeitos do processo de ensino.

Entre o mundo do aluno e o conteúdo do livro didático, na maioria das vezes acompanhado de ilustrações excessivas e descontextualizadas, existe uma apartação. Esse divórcio, por sua vez, contribui para o distanciamento entre o educando, que não se interessa por um mundo que não parece ser o seu, e os objetivos da educação, pensados a partir de normas e realidades diversas daquela na qual se aplicam. O saber não é significado. As proposições de Saussure (1996) sobre a linguagem são bastante elucidativas. Se considerarmos, pensando o caso da linguagem de que se ocupa Saussure, que o significante estará sempre dado, mas que a significação resulta de um processo de interação-significação, então, por comparação, podemos dizer que não há significação daquilo que se ensina num processo em que o sujeito é o próprio sistema de ensino, e não a comunidade escolar. A educação não é um processo natural. Não é num processo autômato, de estímulo-resposta, que o ensino de história pode ser significado. O significado só pode realizar-se a partir da interação do aluno, sujeito do conhecimento. Sem a significação o conhecimento não existe.

Mas o livro didático é apenas um elemento de acomodação – e a acomodação aqui tem aquele sentido das ciências exatas – nessa imensa cadeia de fazer pedagógico desprovido de sentido. O ponto de partida é a própria universidade. FONSECA (2003) analisando o percurso da didática e das práticas do ensino de história na década de 1960 descreve a instrumentalização, não só da história, que a esvaziou de quaisquer possibilidades de saber autônomo. O papel da história, ou do que restou dela, foi a formação moral, que tinha como expressão maior o civismo. Então, para a autora, o que estava em jogo era o projeto de uma



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

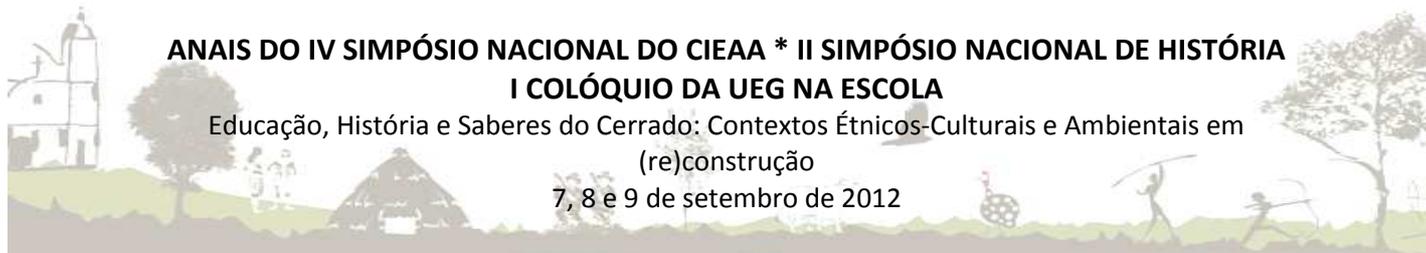
7, 8 e 9 de setembro de 2012

sociedade desprovida de criticidade porque privada da consciência de si, do seu contexto, papel que, segundo ela, foi subtraído da história.

Essa é uma constante nas análises sobre a educação desse período não só na perspectiva da professora Selva Guimarães Fonseca. Essa é uma fala comum, e em que pesem as críticas, se o que digo é uma generalização, não fui eu que a produzi, mas os discursos didático-pedagógicos sobre a história da educação brasileira entre 1960 e a segunda metade da década de 1980. Nessa perspectiva, á título de exemplo argumentativo, tecnicismo não visava a formação cidadã, senão do cidadão entendido como sujeito útil. E o sentido de utilidade, na ótica das análises críticas, era exatamente o elemento negador da autonomia pensada enquanto subjetividade autoperceptiva de si e do mundo, qualificável dos sujeitos objetos dessa análise.

O processo estéril, da educação sem significado é próprio da prática pedagógica tradicional. E depois da modernidade ninguém mais quis expor-se ao ridículo de ser tradicional e no afã modernizador grandes obras dando conta das tendências pedagógicas, num esforço desmedido de superar aquilo que se considerava tradicional foram escritas. Fica patente, nesse caso, que se pensa a superação pelo conhecimento teórico daquilo que é tradicional e que, por ser tradicional, portanto oposto à dinâmica do agora pós-moderno, deve ser superado. No entanto, o conhecimento teórico sobre aquilo que pareceu num determinado momento ser a barreira para o ensino de qualidade e a negação discursiva, do tradicional entendido como obstáculo, nunca foram suficientes para a superação do drama da educação brasileira, as práticas educativas sem significado.

Significar o conhecimento tem a ver com identidade. Quem significa, portanto, não é quem ensina, mas quem apreende o conhecimento, o sujeito do conhecimento, e estabelece, por competência, a relação entre esse conhecimento e o contexto que lhe dá sentido. A educação é nesse caso, bem ao dizer de Freire (1979), a “prática da teoria”, não porque se esteja falando de experimentação puramente, mas porque a teoria ganha significado no contexto, na vida, na cotidianidade. Assim, tem significado o conhecimento que é resignificado pelo sujeito do conhecimento. É a esse sujeito que, não raro, por sua característica alienígena, o livro didático, do qual muitos professores se fazem escravos, não consegue atingir. Não se trata de, por exemplo, preterir conteúdos, mas de contextualizar as



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

propostas curriculares *conditio sine qua non* para a educação significativa. A escola, portanto, deve ser o lugar da pesquisa, da dialética, da reflexão e da ação emancipatória.

Não é possível, no entanto, atribuir qualitativos referentes às práticas emancipatorias numa educação que se faz desligada do contexto, e por consequência da historicidade dos sujeitos. E o pomo da discórdia, não raro, é o espaço da formação docente.

Tomemos o exemplo da disciplina História Regional. Nesse caso, o primeiro ponto a se considerar seria a necessidade de problematização do conceito “*regional*”. O que será uma História Regional para uma universidade no norte de Goiás? Se o regional fosse o Estado, adequado seria falar em História de Goiás e não Regional. Analisando a bibliografia da disciplina, e recordando das aulas que tive na própria UEG, a nomenclatura deveria ser *História de Goiás*, e não História Regional. Na UEG de Uruaçu, que se encontra no Norte de Goiás, o que se ensina sobre a História do Norte de Goiás? Nada. A bibliografia proposta, e básica para quase todos as unidades que têm o curso de história, tem como eixo norteador a formação econômica de Goiás<sup>48</sup>, o debate em torno da questão da decadência e da modernidade<sup>49</sup> e, de modo muito superficial, a problematização da questão agrária<sup>50</sup>. Predominam como propostas bibliográficas as produções acadêmicas, quase todas de professores pesquisadores da UFG, em que o foco é a história da ocupação de Goiás, a formação de uma economia da mineração e sua decadência. A mineração explica Goiás, a crise da mineração faz surgir, dentro do debate acadêmico, a discussão sobre o conceito de decadência.

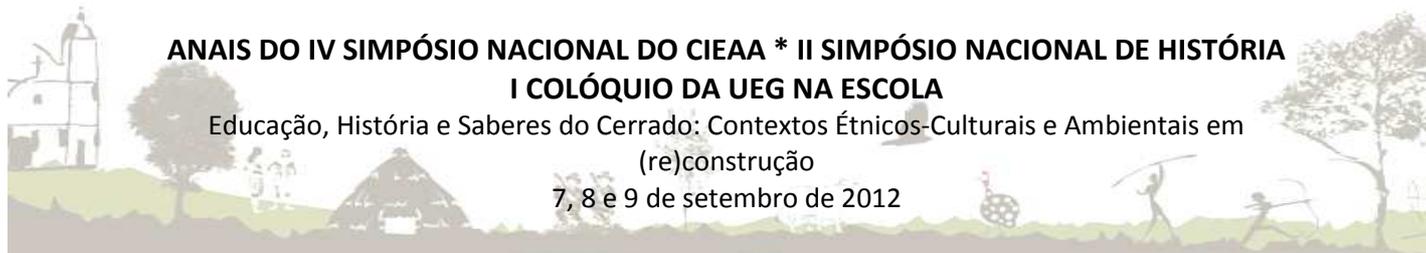
No que diz respeito à questão agrária, se é que existe nesse estudo de história de Goiás uma questão agrária, se resume à análise do conflito de Trombas e Formoso. Isso, do meu

---

<sup>48</sup> Predominam produções teóricas dando conta da mineração como evento fundador de uma história de Goiás. Luiz Palacin, Paulo Bertran, Barsanulfo Gomides, Luis Estevan entre outros. Passado o evento fundador, a questão passa a ser o contínuo, a saber, aquilo que devia ter dado dinâmica à história e, nesse caso, “*tropas e boiadas*” (RAMOS, 1984) é um bom exemplo do que veio depois.

<sup>49</sup> Enquanto para CAMPOS (1987) o coronelismo representou a lógica do “quanto pior melhor”, o estado de atraso como estratégia de dominação sócio-política dos coronéis, CHAUL (1988; 1997) desconstrói a noção de atraso como elemento analítico do período posterior à crise da mineração. Portanto, o foco de discussão era o mesmo anterior à essa crise.

<sup>50</sup> Nesse caso um texto da professora Maria Esperança Fernandes Carneiro e, que aliás nem devia ser classificado como temática agrária, um texto da professora Maria Amélia sobre a estrutura fundiária em Goiás.



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnico-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

ponto de vista, por si só, já constitui fundamento de toda crítica que tenho feito à ementa de “história regional”. Goiás, a bem da verdade história – se houver uma verdade história – nasceu do conflito agrário; primeiro com os índios, depois com os camponeses pobres. Ignorar isso é ignorar o que deveria haver de mais específico na história regional, os conflitos em torno da terra. Seria, contudo, a mesma inocência positivista<sup>51</sup> querer explicar o norte de Goiás a partir dos conflitos em torno da terra.

Em tempo, é importante resaltar que não se trata de desqualificar essa historiografia de Goiás, mas de problematizá-la especificamente à luz do tema historia regional. Como Reis (2006), penso que em história não há mérito na desqualificação do que um pesquisador, por mérito do seu trabalho intelectual, apresenta como leitura sobre dada realidade. Então, não estou negando a qualidade, para a história de Goiás, dos trabalhos mencionados, mas, problematizando em que medida esse caminho, no que diz respeito ao estudo da história regional, pode ser o melhor.

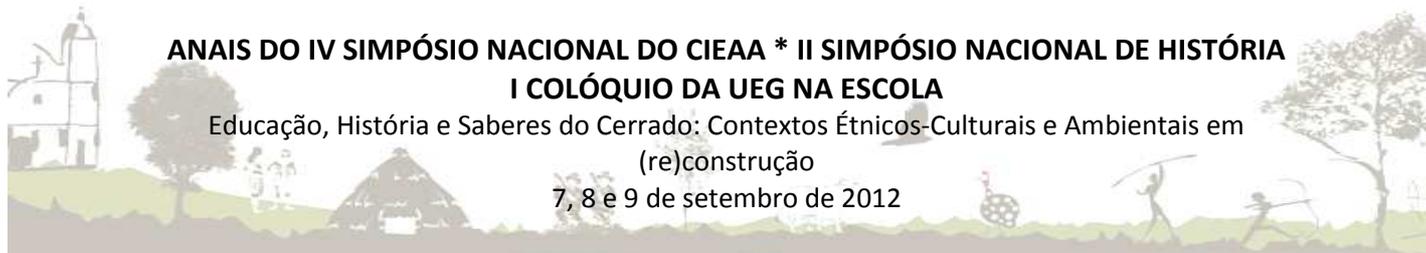
O norte de Goiás, na sua dimensão sócio-histórica, não se desconecta do Estado. Não há a história de Goiás e a história da Região Norte separadas. Mas, assim como o todo é importante para a compreensão da parte, essa parte não pode ser ignorada em benefício de uma suposta história do todo.

O retorno à questão da identidade. É isso. O que seria uma identidade norte goiana? Porque se pensa a História Regional no norte goiano sem falar do norte goiano senão como apêndice de *questões maiores*?<sup>52</sup> E, mais importante, como superar esse paradoxo?

Penso que o caminho seria pensar o espaço da sala de aula como lugar de produção do saber. E isso em todos os níveis. Os acadêmicos devem ser motivados à iniciação à pesquisa. A pesquisa acadêmica, submetida à metodologia da história, deve constituir-se como base para a produção de um saber histórico sobre o Norte de Goiás. A Universidade Estadual de Goiás precisa produzir saber sobre Goiás. Os acadêmicos da UEG Uruaçu, e de todas as outras unidades universitárias devem ser estimulados à pesquisa.

<sup>51</sup> E sou enfático em adjetivar de positivista essa história que propõe sobre Goiás.

<sup>52</sup> Há, em Palacin e Bertran, por exemplo, narrativas sobre Traíras, norte de Goiás. Mas o objeto não é essa região. O objeto é a mineração. Como houve um tempo em que a produção aurífera na região era significativa, a região entrou para a história.



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

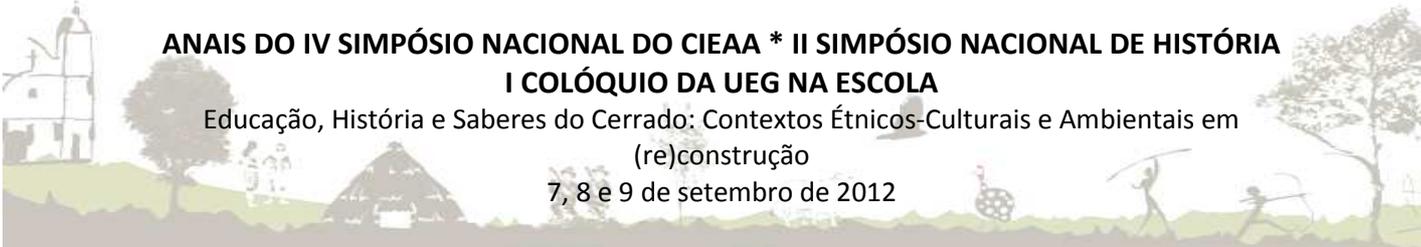
7, 8 e 9 de setembro de 2012

Como pensar uma educação transformadora, uma educação significativa porque embrenhada na realidade do seu lócus, sem uma formação docente que forme professores pesquisadores, que possam levar a prática de pesquisa para a sala de aula da educação básica? Sem pesquisa não há contextualização. Sem contextualização não a educação significada ou significativa. Sem essa qualidade o que se ensina em história são palavras mortas porque vazias de sentido.

Aí então chega-se a outro paradoxo próprio do espaço escolar, nesse caso específico da educação básica. A escola é um lugar reprodução de saber. Os mecanismos dessa reprodução, no universo acadêmico, são explicados através da chamada transposição didática. O termo “transposição didática”, segundo Chevallard (1991), foi empregado inicialmente, no sentido aqui tratado, pelo sociólogo francês Michel Verret, na sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. Nesse trabalho, Verret propõe-se a fazer um estudo sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, visando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes. Nesse caso, não é só o aluno que deve adequar-se, mas o conteúdo a ser ensinado também resulta de uma adequação.

A educação, portanto, é planejada para além do como ensinar, torna-se importante também conformar os conteúdos aos sujeitos desses conteúdos. O tempo e o conteúdo devem ser controlados. Segundo Verret deveria haver uma didática sobre os saberes que deveriam circular no espaço da escola porque esses saberes deveriam ser adaptados. Para ele haveria o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo, mas haveria também o tempo da didática, definido em função das condições de “transmissão” desse conhecimento. Assim, a didática seria “a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (Verret, 1975, p.139). Por essa razão, assim como o tempo, a prática didática também se desdobraria em duas: a prática do saber e a prática da sua transmissão.

Yves Chevallard, muito lido no Brasil, utilizando o termo “transposição didática” chama de transformações adaptativas o processo as mudanças entre o saber produzido no universo acadêmico e o saber que chega à sala de aula. Segundo ele:



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

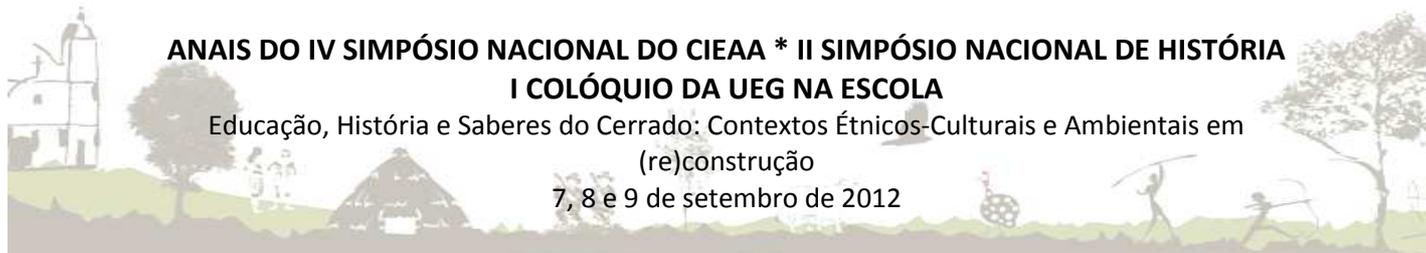
“Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.” (Chevallard, 1991, p.39).

O conceito de transposição didática implica numa anulação das possibilidades de produção de saber no espaço da sala de aula. Os alunos, e tão pouco o professor, não seriam dotados dessa capacidade. Pesquisar? Porque se os doutores da universidade produzem a “verdade” que outros intelectuais adaptarão à compreensão, limitada de alunos e professores?

A identidade do professor de história, na ótica da transposição didática, não implica em identificação com a prática da pesquisa. A sala de aula não é espaço de produção do saber. Não há contextualização. O que há, diferente da pesquisa e da contextualização, é a reprodução passiva, da parte do professor, e a assimilação, também passiva, da parte dos alunos. A prática requerida ao professor nem sempre é a de transpor didaticamente aquilo que, nessa compreensão, é inacessível aos alunos. Para isso, hoje, existem os editores dos livros, que vêm com as receitas prontas, inclusive dizendo em detalhes como ministrar determinados conteúdos, e técnicos do FNDE para verificarem se a receita condiz com o propósito do Estado.

E o que é a servidão voluntária ao livro didático? E o que é o livro didático senão uma transposição didática? O livro didático é instrumento de alienação. Aliena o professor que, acomodado –novamente me referindo ao conceito no sentido próprio das ciências exatas – não pesquisa, não produz e, muitas vezes sequer ler o que o próprio livro lhe apresenta. E aliena o aluno, que toma por verdade, o que, não raro são estereótipos e ideologias fundadas em preconceitos. O livro didático deveria ser extinto, mas não o será porque os interesses que o alimentam são mais importantes, na ótica do Estado, do que os interesses propriamente educativos.

Se o livro didático constitui o instrumento privilegiado da transposição didática entre nós, não é consenso que a escola deve ser espaço para esse tipo de prática. Muitos educadores brasileiros dissonam desse pensamento. O Francês André Chervel foi um dos primeiros a



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

analisar a disciplinaridade como campo específico de saber na escola, e a importância da produção de saber nesses espaços-tempos. Para ele, era preciso tomar as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes dos quais são portadoras, não como a simples adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, mas como uma interação texto-contexto que resignificasse a produção teórica cujas demandas sociais, no campo de produção, nem sempre coincidiam com as demandas sociais do campo da aplicação.

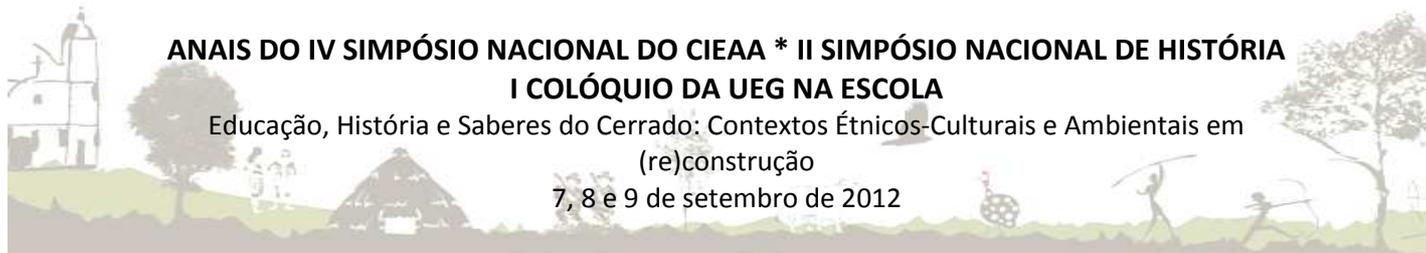
Falou-se muito, sobretudo nos anos 1990 da pedagogia de projetos. Discurso vazio e ativismo. Mas era um discurso bonito. Acredito que a educação, diferente da transposição didática, não pode deixar de ter a produção acadêmica como referência, mas não pode deixar de produzir conhecimento, e de significar conhecimentos. A universidade é importante, nenhum bom professor pode negar isso. Mas, da mesma forma, o professor que fala da escravidão, no Brasil colonial, sem discutir a escravidão contemporânea, perde a oportunidade de contextualizar a sua temática.

### **Considerações Finais**

Analisar a ementa da disciplina de história regional e falar dos vícios da prática docente, do sentido da educação –ou de sua falta de sentido –é algo extremamente problemático. Falar, de forma crítica, daquilo que precisa ser transformado, é aceitar pisar em ovos sabendo os danos com a perda dos pintinhos. Mas se isso precisa ser feito, então pisemos em ovos e em pintinhos.

Como o tema do artigo sugere, a ideia era apresentar o Memorial Serra da Mesa, enquanto espaço de memória material, como perspectiva dinâmica de significação e alternativa ao estudo da história regional. Como, de certo modo, dado a brevidade do texto para publicação, fugi dessa discussão, retomo isso agora na conclusão.

Nesse caso, é importante dizer que o Memorial é lugar didático de produção-significação de saber histórico. O Memorial Serra da Mesa possibilita dois momentos importantes de aprendizagem em história ligadas ao esforço pedagógico próprio do curso de história. Ele oportuniza a iniciação científica, os primeiros contatos com temas de história



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnico-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

para os alunos de primeiro e segundo ano do curso e, concomitante, no caso dos alunos do terceiro e quarto ano, podem desenvolver atividades relacionadas à regência a partir de visitas programadas ao memorial que, na verdade é um museu. Iniciação à pesquisa. Formação de uma identidade de professor pesquisador. É isso que vejo como possibilidade no Memorial.

A educação brasileira precisa desse tipo de professor, o professor pesquisador. A escola necessária à sociedade de Uruaçu, da região norte de Goiás, de Goiás e do Brasil não pode caracterizar-se como a escola de uma pedagogia tradicional que, mesmo quando não admitiu, negou ao espaço escolar a dinâmica inventiva preferindo, nesse espaço, a reprodução de velhos manuais produzidos por senhores caturras alheios a quaisquer ventos que indicasse a mudança que nunca quiseram. A escola que o Brasil precisa não é a escola da transposição do saber universitário, é a escola onde se aprende o saber universitário resignificado por outros muitos saberes. É a escola de pessoas que aprendem sobre seu passado nos livros e na memória, nos objetos, nas imagens, nas conversas. É a escola de pessoas que dialogam com o passado como forma de tomada de consciência de si, e da coletividade.

### **Bibliografia**

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editora Espartaco, 1991.

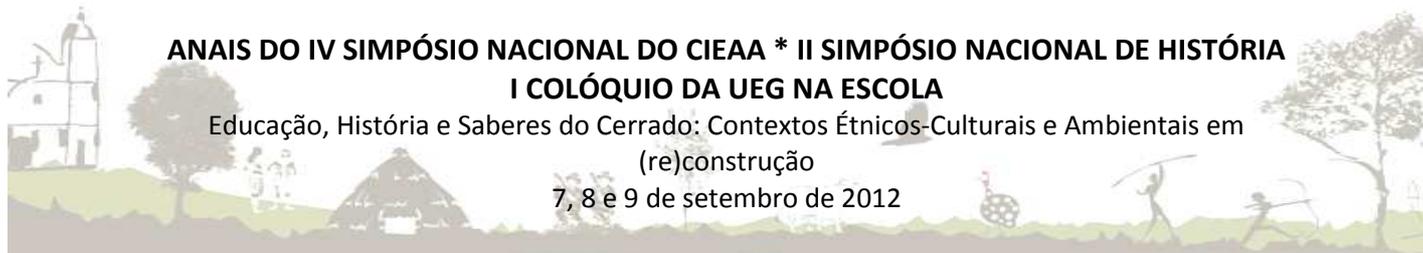
CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares. Teoria e Educação*. nº. 2, 1990, p. 177-229.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução Antônio Chelini et al. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

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

### **Bibliografia da disciplina de História Regional**



**ANAIIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. *Estrutura fundiária em Goiás*. Goiânia: UCG, 1993.

BERTRAN, Paulo. *Formação econômica de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1978.

\_\_\_\_\_ (org.). *Notícia Geral da Capitania de Goiás em 1783*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás; Brasília: Solo Editores, 1996.

BORGES, Barsanulfo Gomides. *O despertar dos dormentes*. 2ª ed. – Goiânia: Editora da UFG, 1990.

CAMPOS, F. Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia: UFG, 1987.

CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. *Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas*. Goiânia: UFG, 1997.

CARNEIRO, Maria E. Fernandes. *A Revolta Camponesa de Formoso e Trombas*. Goiânia: UFG, 1988.

CHAUL, Nasr Fayad. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: UFG, 1988.

\_\_\_\_\_. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: UFG, 1997.

\_\_\_\_\_ (org.). *Coronelismo em Goiás: estudos de casos e famílias*. Goiânia: Kelps, 1988.

DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo: verso e reverso*. 5ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1987.

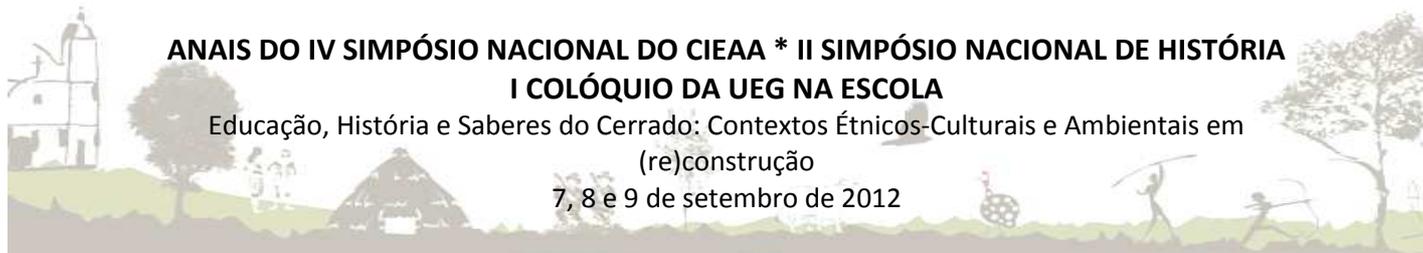
ESTEVAM, Luis. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia: Ed. do Autor, 1998.

PALACIN, Luis & MORAES Maria A. de S. *História de Goiás (1722-1972)*. 5. ed. Goiânia: UCG, 1989.

PALACIN, Luis. *O século do ouro em Goiás*. 4ª ed. – Goiânia: UCG, 1994.

\_\_\_\_\_ *Quatro tempos de ideologia em Goiás*. Goiânia: Cerne, 1986.

## **Complementar**



**ANAIS DO IV SIMPÓSIO NACIONAL DO CIEAA \* II SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA  
I COLÓQUIO DA UEG NA ESCOLA**

Educação, História e Saberes do Cerrado: Contextos Étnicos-Culturais e Ambientais em  
(re)construção

7, 8 e 9 de setembro de 2012

DOLLES, Dalísia E. Martins. *As comunicações fluviais pelo Tocantins e Araguaia no século XIX*. Goiânia: Oriente, 1973.

GOMES, Horieste & TEIXEIRA NETO, Antônio. *Geografia: Goiás-Tocantins*. Goiânia: UFG, 1993.

LISITA JUNIOR, Ciro. *Dicionário Enciclopédico de Goiás*. Goiânia: UCG, 1984.

PALACIN, Luis, GARCIA, Ledonias F. e AMADO, Janaína. *História de Goiás em documentos: I. Colônia*. Goiânia, UFG, 1995.

RAMOS, Hugo de Carvalho. *Tropas e boiadas*. Goiânia: Cultura Goiana, 1984.

TELES, José Mendonça. *Dicionário do Escritor Goiano*. Goiânia: Kelps, 2000.