

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (org.)

ENSINO DE HISTÓRIA NAS SERIES INICIAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NOVOS MÉTODOS E CONTEÚDOS



XIV ENCONTRO DE
HISTÓRIA
DA ANPUH-PARÁ

ANPUH^HPA
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA NAS SERIES
INICIAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
NOVOS MÉTODOS E CONTEÚDOS**

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves
(org.)

**ENSINO DE HISTÓRIA NAS SERIES
INICIAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
NOVOS MÉTODOS E CONTEÚDOS**



Copyright © by Organizador

Copyright © 2025 Editora Cabana

Copyright do texto © 2025 Os autores

Todos os direitos desta edição reservados

© Direitos autorais, 2025

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade de seus autores.

Diagramação, projeto gráfico e capa: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores

Imagem de capa: *Esbjörn doing his homework* de Carl Larsson, 1912.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Ensino de história nas series iniciais: formação de professores, novos métodos e conteúdos /
Organização de Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves. – Ananindeua-PA: Cabana, 2025.

E59

Autores: Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves, Maria Eduarda de Souza Neves,
Wanessa Nogueira Silva, Clayton Luiz da Silva Barros, Francisca Elaine Nascimento do
Nascimento, Roberto Souza Costa, Sabryna Lisboa Figueredo Nascimento, Gabriel de Sou-
za Pereira, Josué Eryk de Oliveira.

114 p. : il., fotos.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Inclui bibliografia

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-85733-67-0

1. Ensino de história. I. Chaves, Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos (Organizador). II. Título.

CDD 907

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Ensino de história



[2025]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade
Nova I)
67130-130 – Ananindeua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPR)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)

Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)

Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)

Dr. Wilian Junior Bonete (UFPEl)

Dra. Pirjo Kristiina Virtanen (University of Helsinki, Finland)

APRESENTAÇÃO

A presente coleção de e-books da Associação Nacional de História – seção Pará (ANPUH-PA) resultou da realização dos simpósios temáticos ocorridos durante o *XIV Encontro Estadual de História da ANPUH-PA: ensino de história, meio ambiente e diversidade na Amazônia Oriental*, em Marabá, entre os dias 25 e 27 de setembro de 2024 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Foi a primeira vez que esse tipo de evento ocorreu no interior do estado, constituindo um marco crucial para os estudantes em fase de formação, que tiveram chance de participar de um evento de grande porte, cuja finalidade preponderante foi possibilitar a integração de diversas ações formativas em um único local. O Encontro promovido pela associação buscou ser um instrumento de proteção, aperfeiçoamento, fomento, estímulo e desenvolvimento do direito à História em seus diversos níveis. Congregou o campo da História para debater a historiografia e os aspectos fundamentais na formação e profissionalização do historiador e do professor de história no Pará.

Contamos com discentes das licenciaturas em história da UNIFESSPA de Marabá e de Xinguara, que estudam na região Carajás, assim como os/as graduandos/as dos *campi* de Belém, Cametá, Ananindeua e Bragança destas Instituições de Ensino Superior – IES: UFPA, IFPA, UFOPA e UEPA. Participaram discentes de dez licenciaturas em história das universidades públicas espalhadas pelo Estado. Outro público, oriundo da região Carajás, foram os discentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Xinguara e de Ananindeua),

do Mestrado em História (PPGHIST) da UNIFESSPA/Marabá, e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA/Belém), assim como os professores/as de história da rede pública de Marabá e de outras quarenta e duas cidades do estado. Ao todo, contamos com 416 participantes.

O evento possibilitou um importante espaço de intercâmbio cultural e científico, em que profissionais, em diferentes níveis de carreira, e estudantes de graduação e pós-graduação em história do Estado do Pará apresentaram as suas pesquisas e compartilharam seus conhecimentos e experiências vivenciadas no processo de produção do conhecimento histórico, buscando elaborar novas estratégias de luta e de labor contra os ataques ao ensino de história e aos diversos tipos de violência contra mulheres, indígenas, negros, crianças, adolescentes, idosos e LGBTQIA+s. Constituiu-se em um espaço de discussão sobre três áreas específicas do conhecimento histórico: o ensino de história, o meio ambiente e a diversidade, promovendo uma interface entre os campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica oriental. Nesse sentido, foram socializadas a produção de estudos e práticas acerca das relações entre História e Educação, bem como problematizou-se o ensino de história e os desafios da produção historiográfica recente.

O encontro foi composto por seis mesas-redondas, duas conferências, vinte e dois simpósios temáticos, quatro minicursos, vinte apresentações de pôsteres e lançamentos de livros com os professores-pesquisadores com título de doutor, mestre, especialista, graduado e discentes de graduação com pesquisas na área do ensino e da escrita da História, o que proporcionou dias de intenso debate e de trocas profícuas que tendem a reforçar e ampliar o conhecimento histórico do Pará.

O evento foi possível graças ao trabalho da diretoria que assumiu o biênio 2023-2024, e aos associados e associadas da ANPUH-PA que mantêm esta regional como uma das mais ativas e contundentes seções, corroborando para a eleição do professor Francivaldo Alves Nunes, o primeiro representante do Pará na presidência da ANPUH Nacional, em 2025. Também aproveitamos para agradecer o fundamental apoio da Faculdade de História (FAHIST/Marabá) e da UNIFESSPA, que receberam e ampararam o evento.

A atual diretoria da ANPUH-PA tem orgulho de apresentar esta coleção de e-books. Damos com isso continuidade à uma tradição iniciada em 2020, durante a pandemia do COVID-19, quando a prática educacional foi desafiada à se inserir cada vez mais nos meios digitais, e a ciência se revelou ainda mais importante enquanto um instrumento de combate à essa doença e às suas mazelas sociais, bem como ao enfrentamento de governos autoritários e negacionistas.

Fomos resistência naquele período e continuaremos sendo no atual momento, uma vez que ainda somos ameaçados, enquanto civilização, pela extrema-direita e suas bandeiras preconceituosas, discriminatórias, excludentes, autoritárias e de destruição ambiental. Neste sentido, uma de nossas tarefas é criticar o abuso político e ideológico da história. Esta coleção, certamente, fortalece esse ofício, além de se constituir em um poderoso instrumento de popularização da ciência, uma vez que está disponível gratuitamente em nosso site. Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

David Durval Jesus Vieira
Carlo Guimarães Monti

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
--------------------------	-----------

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

Africanidades na Amazônia paraense: o ensino de História na educação infantil pela contação de lendas...15

Maria Eduarda de Souza Neves

Wanessa Nogueira Silva

O ensino de História local em Igarapé-Açu/Pa: reflexões a partir da disciplina história e identidade cultural.....30

Clayton Luiz da Silva Barros

História e cultura local: uma análise do documento curricular do município de Igarapé-Açu.....43

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

Francisca Elaine Nascimento do Nascimento

História local e educação básica: utilização de ferramentas digitais no ensino de história na Escola Estadual Prof. “Abelardo Leão Condurú”.....58

Roberto Souza Costa

**O uso do desenho como ferramenta do ensino de história
no fundamental em contexto socioeducativo: uma
experiência a partir do PIBID, UFPA-Ananindeua.....77**

Sabryna Lisboa Figueredo Nascimento

**Cidadania e Direitos Humanos: considerações
históricas sobre a sociedade Brasileira a partir de
José Murilo de Carvalho.....92**

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

**Formando uma Civilização: arquitetura neoclássica e
afirmação republicana nos grupos escolares do Pará....101**

Gabriel de Souza Pereira

Josué Eryk de Oliveira

Sobre os autores.....111

APRESENTAÇÃO

Ensino de História nas séries iniciais: Cidadania, História Local e Educação

Ensinar história é um desafio em qualquer nível da educação básica e superior. Em cada um desses lugares o conhecimento histórico se entrelaça com níveis distintos de percepção, dos níveis de desenvolvimento, de lugares sociais e nas complexas relações entre professores, alunos, e a produção do conhecimento histórico.

Historicamente na experiência Brasileira as series iniciais ficaram a cargo de profissionais do antigo magistério e da pedagogia, que por questões específicas de formação levam a profundos distanciamentos entre novos métodos e práticas debatidas no campo historiográfico para neste nível de ensino.

Para os anos iniciais ficavam associadas as velhas práticas de uma história nacionalista centrada nas experiências dos Heróis, das datas comemorativas e do folclore nacional, em geral construtoras de uma imagem positiva e pouco crítica da história brasileira. Nos últimos anos, os debates sobre a nova BNCC e as mudanças sofridas nas graduações em História e novas políticas para a formação de professores, levaram a maior interação entre a pedagogia e os Métodos específicos do ensino de História, ampliando debates sobre possibilidades de interação entre diferentes campos de conhecimento, educação histórica e aquisição de competências e habilidades específicas nos anos iniciais da educação básica.

Neste sentido pela segunda edição consecutiva o Encontro de História da Anpuh -Pará abriu espaço para um simpósio específico sobre Ensino de História nas Series Iniciais, que

reuniu trabalhos importantes sobre as mudanças na formação de professores, a práticas docentes nos anos iniciais, bem como as potencialidades interativas entre diferentes áreas de conhecimento na Educação Básica, em especial envolvendo questões como a nova BNCC, Cidadania e Nacionalismos, Educação Inclusiva, Desigualdade de Gênero, Racismo e História Regional.

Em **AFRICANIDADES NA AMAZÔNIA PARAENSE: O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA CONTAÇÃO DE LENDAS** as autoras Wanessa Nogueira Silva e Maria Eduarda de Souza Neves Relata o uso de lendas como meio de debater o tema Africanidades para a educação infantil.

Em **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM IGARAPÉ-AÇU/PA: REFLEXÕES A PARTIR DA DISCIPLINA HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL** o autor Clayton Barros socializa resultados de uma pesquisa que versou a respeito da história local do Município de Igarapé-Açu, ressaltando a história oral como fonte de pesquisa para compreender a dinâmica histórica do Município.

Em **HISTÓRIA E CULTURA LOCAL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU** os Autores Túlio Chaves e Francisca Elaine Nascimento analisam a aspectos relacionados a história local no ensino fundamental, de modo a analisar documentos curriculares vigentes de grande impacto no direcionamento da educação municipal em Igarapé- Açu/Pa7

Em **HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL PROF. “ABELARDO LEÃO CONDURÚ”** o autor Roberto Souza Costa compartilha re-

sultados de pesquisa que culminaram em sua dissertação de mestrado intitulada “História Local e Ensino de História: as memórias da paisagem do bairro Carananduba, na ilha de Mosqueiro, Belém-Pará”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, no ano de 2023 em especial a dimensão propositiva da referida pesquisa com site www.ensinandohistorianolocal.com.br.

EM **“O USO DO DESENHO COMO FERRAMENTA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID, UFPA-ANANINDEUA”** a autora Sabryna Nascimento analisa a experiência junto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em **“CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DE JOSÉ MURILO DE CARVALHO”**, o autor Túlio Augusto Chaves debate o conceito de cidadania a partir do Autor José Murilo de Carvalho e seus impactos no ensino de história na educação básica.

Por fim em **“FORMANDO UMA CIVILIZAÇÃO: ARQUITETURA NEOCLÁSSICA E AFIRMAÇÃO REPUBLICANA NOS GRUPOS ESCOLARES DO PARÁ”** os autores Gabriel Pereira e Josué Oliveira analisam as construções e obras públicas durante o séc. XIX e XX no norte do Brasil, analisando a existência de um projeto civilizacional para transformar “Bárbaro” em “civilizado”.

Boa Leitura!

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

Maria Eduarda de Souza Neves¹

Wanessa Nogueira Silva²

**AFRICANIDADES NA AMAZÔNIA PARAENSE:
O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PELA CONTAÇÃO DE LENDAS**

Introdução

O ensino da História é essencial para que seja possível conhecer a sociedade no presente através do estudo do seu passado. Seguindo essa linha de pensamento, a educação amplia as ideias do educando. Dessa forma, ao trazer o tema Africanidades para a educação infantil, o docente está iniciando um processo importantíssimo de valorização cultural. Esta pesquisa relata as experiências vivenciadas na disciplina de estágio de docência na educação infantil que faz parte do componente curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, com carga horária de 60h.

O estágio foi realizado em uma instituição de ensino privada, nas três turmas de 4 a 5 anos da Educação Infantil, nele foi trabalhado o tema africanidades com o auxílio de dois colegas de estágio e uma professora da escola que faz parte de um projeto com o mesmo tema.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Castanhal. E-mail: m.n.eduarda1414@gmail.com

2 Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Pedagogia (FAPED), do *Campus* de Castanhal, Estado do Pará. E-mail: wanessanogueira7@gmail.com

O estágio é o momento em que o graduando vai ter o contato real com a profissão, a relação entre a teoria e prática são exploradas no estágio. Sobre isso, Almeida e Pimenta (2014) discorrem que na graduação são apresentados os conteúdos, as habilidades e posturas que moldam o profissional, já nos estágios os discentes darão um novo significado a esses saberes por meio das suas vivências no ambiente de trabalho e no decorrer dos anos essas habilidades serão polidas com tempo de exercício na profissão.

É notável a relevância do estágio de docência quando se pensa na formação do profissional da educação, é nesse momento que o graduando ao atuar como estagiário terá contato com a comunidade escolar e o exercício da sua profissão. Principalmente ao compartilhar saberes com a professora regente do local de estágio. Nesse sentido, foi possível perceber como acontece esse procedimento no Centro Educacional Sesc Castanhal³, localizado na Alameda Ryota Oyama, nº 190, no bairro Cristo Redentor, no Município de Castanhal, no Estado do Pará.

Após uma análise da escola e seus métodos de ensino, foi proposto uma intervenção para as três turmas da educação infantil de 4 a 5 anos (Elefante Azul, Bolinha de Sabão e Bolinha de Gude) relacionado a um assunto que já estava sendo trabalhado na escola: o projeto “Africanidades”. Esse projeto apresenta a história do Continente Africano através de lendas e brincadeiras para os educandos da educação infantil, além de trazer outros assuntos relacionados que foram explorados no decorrer do estágio.

A metodologia deste trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa que traz o objetivo de propiciar uma certa

3 Possuímos autorização, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a utilização do nome e dos registros fotográficos da instituição pesquisada.

familiaridade com o tema abordado, com o propósito de facilitar o entendimento do leitor e/ou possibilitar o desenvolvimento de hipóteses (Gil, 2017). E relata as experiências vividas no estágio curricular, assim como, os processos do planejamento da intervenção aplicada nas turmas. Por isso, esse trabalho enfatiza a importância de apresentar aos educandos da educação infantil as múltiplas facetas dos povos africanos. Pois, essa apresentação conforme confirma Aquino (2021) é essencial para que a educação seja crítica e reflexiva com o objetivo de desenvolver cidadãos conscientes e respeitosos.

Para fins metodológicos essa pesquisa foi elaborada de acordo com as três etapas, dos autores Minayo, Deslande e Gomes (2013) que discorrem sobre as seguintes fases da pesquisa: a fase exploratória, que se inicia com a produção do projeto de pesquisa e a estrutura da pesquisa de campo. Em seguida, foi efetuado o trabalho de campo, como atuação fundamental para a coleta de dados, por meio da interação com o meio pesquisado através da execução da oficina. O público dessa pesquisa foram as três turmas da educação infantil de 4 a 5 anos (Elefante Azul, Bolinha de Sabão e Bolinha de Gude), totalizando aproximadamente quase 60 educandos.

Após a pesquisa de campo, houve um levantamento do referencial teórico da pesquisa, para encorpá-la utilizando teorias de autores que estudam o tema ou assunto relacionado. Por último, na terceira etapa de nome, análise e tratamento do material empírico e documental, os dados foram organizados, classificados e estudados para construir uma relação dos dados obtidos.

Por esse trabalho ser um relato de experiência, o tema será narrado relacionando as noções teóricas e práticas com as vivências do estágio, conforme Dalto e Faria (2019) que afirma o

relato de experiência como uma pesquisa de um tema que conta com características de raciocínio do próprio autor para que seja possível desenvolver trabalhos com novos saberes.

Sobre a escola

O Centro Educacional SESC Castanhal é uma instituição privada vinculada ao Serviço Social do Comércio (SESC) que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o 5º ano aos dependentes dos trabalhadores das áreas relacionadas ao comércio. A escola tem como foco principal o uso de metodologias ativas nas aprendizagens para que as crianças possam desenvolver seus conhecimentos de forma autônoma e participativa a fim de que o educando seja o autor em seu processo de aprendizagem.

A escola apresenta 392 matrículas no ensino fundamental, 125 matrículas na educação infantil e 14 matrículas da educação especial, divididos nos turnos manhã e tarde. A instituição conta com uma boa estrutura, ela tem rampas e sanitários adaptados para pessoas com deficiência, banheiros, biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, um amplo jardim, sala da diretoria, sala dos professores, sala de atendimento especializado e cozinha.

Ela também apresenta alimentação diária para todas as etapas, água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, esgoto da rede pública e coleta de lixo periódica. Sobre as questões de equipamentos, a escola tem internet banda larga, impressora, copiadora, projetor, televisão e computador. A escola oferta os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, literatura, matemática, ciências, história, geogra-

fia, estudos sociais, educação física, artes (música, educação artística, teatro, dança, artes plásticas e outras) língua inglesa e literatura estrangeira.

Após a leitura sobre a metodologia da escola foi notado que a instituição explorou os ensinamentos de Vygotsky (2010, p. 9) “o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação” quando afirmam que o conhecimento é adquirido através de experiências. Se as experiências são importantes e as crianças são seres curiosos, a melhor forma de trabalhar essa educação, de acordo com a Escola SESC, é o aprender brincando para conhecer o seu meio social.

A Base Nacional Curricular (BNCC) também discorre que a escola deve ensinar através de metodologias para que a criança seja estimulada a participar dos processos de aprendizagem de forma entusiasmada. Na educação infantil esse processo é de extrema importância já que é nela que o aluno irá se adaptar ao meio escolar e será através disso que eles iram construir as suas noções de mundo e questionar si próprio e o outro, além de construir relações sociais, com o meio e entender-se como indivíduo social (Brasil, 2018, p. 40).

Vivências no estágio

O estágio curricular no Centro Educacional Sesc Castanhal iniciou-se no período vespertino. Compareci à instituição acompanhada de dois colegas de faculdade, que iriam estagiar no mesmo local. Depois do acolhimento da gestão escolar, fomos encaminhados para os professores das três turmas de 4 a 5 anos da educação infantil. Fui alocada para a turma denominada

“Elefante Azul”, onde a professora regente da turma e a auxiliar de sala apresentaram as rotinas dos educandos as disciplinas que estavam sendo ministradas em sala.

Antes de planejar a intervenção, participei das aulas e do processo de escolha do nome da turma. Na escola, cada turma tem o nome de uma obra de arte que seguirá a mesma até o fim da jornada do aluno na escola. A metodologia da instituição também conta com contextos de aprendizados, dentro e fora da sala, para que os educandos possam aprender de várias formas possíveis.

Após uma reunião com a coordenadora da educação infantil e os dois colegas de estágio, foi possível selecionar a temática relacionada ao meio étnico-racial “Africanidade” que já estava sendo trabalhada em todas as turmas pela instituição. É importante destacar que as crianças estavam se preparando para uma semana de feira acadêmica, portanto, a intervenção foi adaptada para que não houvesse prejuízos para os educandos e somasse no desenvolvimento do seu conhecimento.

O ensino de história afro-brasileira e africana completa 21 anos na legislação brasileira em 2024. A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, determinou a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar de todas as instituições de ensino, públicas e privadas. Essa lei visou reconhecer as valiosas contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento da sociedade brasileira em suas diversas áreas, como a social, econômica e política. Alguns anos depois, em março de 2008, a Lei 11.645 complementou a lei anterior, incluindo o ensino de história dos povos indígenas na educação brasileira. Essa lei também sugere áreas do conhecimento, como história brasileira, literatura e educação artística, como possíveis espaços para a abordagem dos temas indígenas em sala de aula.

A própria Universidade Federal do Pará, *campus* Castanhal, tem poucas disciplinas disponíveis para o aprofundamento dessa temática. Segundo Santos e Amaral (2023) há apenas duas disciplinas possíveis para esse aprofundamento, sendo que elas são optativas e constituídas de vários temas. Dessa maneira, as questões étnico-raciais estão imersas nas diversas temáticas que podem ser escolhidas pelos graduandos. No entanto, é relevante citar o projeto de extensão em execução há mais de 10 anos “Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente” vinculado à Faculdade de Pedagogia como grupo de estudos focado nas relações étnico-raciais com o intuito de estimular discussões sobre a cultura afro-brasileira e africana (*Ibid*, 2023).

Dada a relevância social e educacional sobre essa temática ao analisar as possibilidades do tema “Africanidade” foi colocado em pauta uma contação de histórias com o auxílio de fantoches que narravam as experiências do Baobá, uma árvore de matriz africana, com os animais que viviam na história. Para Souza (2018), o ensino da história africana é primordial para combater o racismo e promover uma reeducação entre os indivíduos dos diferentes grupos sociais. E, para que isso ocorra é de suma importância apresentar para os educandos a história dos povos africanos de forma positiva para desconstruir as ideias que limitam os povos africanos ao período em que foram escravizados.

Planejamento e aplicação da intervenção

A intervenção foi planejada para que a lenda abrisse um espaço dialógico com os educandos sobre as histórias de matrizes africanas, além de que a própria lenda de Baobá

traz uma reflexão sobre respeitar o próximo. No decorrer da intervenção destacamos certas atitudes de alguns personagens da história para que os educandos apresentassem as suas reflexões sobre a lenda. Essas interações na educação infantil são primordiais para promover o diálogo com a criança, pois é através dessa participação oral que a criança se forma como um sujeito pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

Para a organização da intervenção foram separados três dias do estágio para a preparação do cenário, de fantoches e leitura do roteiro da lenda “O Coração de Baobá”. Essa organização foi feita em parceria com os dois colegas de turma que foram realizar o estágio no Centro Educacional SESC Castanhal.

Ao pesquisarmos as narrativas que tínhamos à nossa disposição, a Árvore de Baobá chamou nossa atenção pelo seu significado profundo. Algumas lendas contam que se uma pessoa falecida for enterrada no tronco da árvore, sua alma viverá enquanto a mesma existir já que ela é uma planta que tem uma vida útil entre 1 e 6 mil anos. Somado às questões culturais, o baobá é uma árvore impressionante por sua grossura, sua capacidade de armazenar muita água no seu caule e a característica principal que estimulou a criação de muitas lendas a respeito: o seu tronco oco. Para que a contação da lenda fosse mais envolvente para os educandos, foi construído um cenário para o dia da oficina.

Imagem 1 - Criação do cenário para a contação da lenda: A Árvore de Baobá



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A lenda “O coração de Baobá”, escolhida para ser usada na intervenção, apresenta na narrativa três personagens principais, o Baobá, o Coelho e a Hiena. O Coelho aparece primeiro e está sofrendo com o calor, mas é ajudado pela Baobá que lhe cede suas sombras e mais tarde na história, ela abre seu tronco e lhe entrega alguns de seus tesouros. Já a Hiena ouve os rumores sobre esses tesouros e fica gananciosa, no entanto ela se torna agressiva com a Baobá e a mesma se fecha para o mundo, e nunca mais confia em ninguém. Por ser uma lenda que contém algumas narrações que dão a entender que a história se passa em uma vila antiga do continente africano, foi feito um cenário correspondente as descrições da lenda

**Imagem 2 - Fundo do cenário usado
na apresentação da lenda;**



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

A narrativa mostra de forma nítida as consequências da grosseira para com alguém. No decorrer da lenda é narrado que o Coelho foi ajudado pela Baobá e ficou muito grato a mesma, sendo presenteado com frutos e tesouros. Já a Hiena não foi educada como o Coelho e tentou agredir a árvore para conseguir as suas coisas, assustando a mesma e a deixando com receio de confiar em mais alguém. Para facilitar a interação com todos os educandos das três turmas da educação infantil, eles foram organizados em um amplo espaço chamado quintal no Centro Educacional SESC Castanhal.

Imagem 3 - Registros da aplicação da intervenção para as três turmas da Educação Infantil



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

No final da apresentação, foi realizado uma interação com os educandos usando os fantoches para falar sobre a importância de respeitar o próximo e os impactos negativos de ser desrespeitoso com alguém, usando o final da lenda, quando a Hiena magoou a Baobá ao não a respeitar e tentar pegar os seus tesouros. Após a contação da lenda, houve um momento de registros em papel e tinta dos personagens que mais chamaram atenção dos discentes.

Imagem 4 - Registros em tinta sobre os personagens que mais chamaram a atenção dos discentes;



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Imagem 5 - Pannel com os registros em tinta para a exposição na feira sustentável;



Fonte: Das autoras, 2023.

Como o Centro Educacional SESC Castanhal estava em processo de exposição de uma feira sustentável, foi construído um painel com a maioria dos registros em papel e tinta dos estudantes para serem expostos nessa feira sustentável conforme a imagem acima.

Conclusão

Ao passar por todas essas etapas de construção da intervenção, é notável como o trabalho do professor é algo delicado, pois as etapas do planejamento são essenciais para implementar intervenções bem organizadas, como foi o caso da contação da lenda. As atividades foram feitas por um motivo: promover uma reflexão, de forma dialógica, sobre a cultura de um dos povos que muito contribuiu para tornar a cultura brasileira o que é atualmente.

A experiência do estágio foi enriquecedora para todos os envolvidos nessa pesquisa. A partir dela, pude observar como esse processo do estágio curricular soma positivamente na formação profissional, pelas suas perspectivas reflexivas e geradoras de conhecimento. Além disso, tive a oportunidade de apresentar aos educandos à cultura afro-brasileira e africana de forma positiva contribuindo para a desmitificação da visão do continente africano esvaziado e associado apenas à escravidão.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Estágios supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AMARAL, Assunção José Pureza (org.). **Entre Ciências Sociais e Educação na Amazônia: Diretrizes, Práticas Pedagógicas, Auto/etnobiografia e Políticas de Ações Afirmativas**. Castanhal-PA:UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2023. 198 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 28 de maio de 2024.

DALTRO, M. R; FARIA, A. A de. **Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade**. Estudos e pesquisas em psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de formação de professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, p. 134. 2018.

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM IGARAPÉ-
AÇU/PA: REFLEXÕES A PARTIR DA DISCIPLINA
HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL**

Introdução

Este trabalho socializa resultados de uma pesquisa que versou a respeito da história local do Município de Igarapé-Açu, ressaltando a história oral como fonte de pesquisa para compreender a dinâmica histórica do Município, bem como evidenciando a importância de tornar o aluno como protagonista de sua própria história e contribuindo assim com a história e cultura do seu povo. O estudo bibliográfico é parte integrante de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvida pelo autor entre os anos de 2023 e 2024.

O interesse pela problemática se deu a partir do momento em que se analisou um questionário exploratório aplicado aos professores do Ensino Fundamental I das turmas do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Cícera Lima do Nascimento”, a respeito de como eles estão trabalhando o ensino de história, no que diz respeito ao ensino de história local e oral do município de Igarapé-Açu, Pará. A resposta dos docentes foi unanime em afirmar as dificuldades em atuar na disciplina em vista da ausência de formação e material didático.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA).

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o estudo baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, concentrando-se nesta fase na realização de uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito do tema abordado. Neste sentido, procurou-se fazer um levantamento bibliográfico acerca do tema em artigos científicos, livros e outras fontes. Já a pesquisa documental concentrou-se em analisar a legislação municipal, sendo realizadas visitas ao Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e também na referida Unidade de Ensino.

Nestes espaços foram encontrados: pareceres, resoluções que estão relacionados à aprovação do documento curricular do Município de Igarapé-Açu, bem como, outros instrumentos que institucionalizam a inclusão da disciplina: História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu no currículo municipal, os quais são objetos de análise deste trabalho.

Breves reflexões sobre a história oral

“A história oral foi instituída em 1948 como uma técnica moderna de documentação histórica, quando Allan Nevis, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana” (THOMPSON, 2002, p. 89).

Delgado (2006), ressalta que a chamada história oral é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, especiais, conflituosas, consensuais” (DELGADO, 2006, p.15)

Na contemporaneidade, a história oral vem ganhando maior notoriedade, a partir de diversos trabalhos e pesquisas individuais ou coletivas, que procuram mostrar a evolução da história oral tanto quanto método de ensino quanto produção historiográfica contemporânea, através de um caráter teórico, interdisciplinar e metodológico (AMADO, FERREIRA, 2006, p 43).

Esse método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si no registro de narrativas da experiência humana (FREITAS, 2006), permite que outras pessoas sem ser historiadores, escrevam suas histórias, ajudando também na definição de identidade, e fundamentando-se em um método interdisciplinar.

Durante muito tempo a história oral como metodologia despertou pouco interesse entre os historiadores, isso pode ser explicado pela grande resistência de incorporá-la ao universo da pesquisa e a possibilidade de usá-la como fonte histórica, devido as desconfiças que os historiadores tinham do seu uso como fonte. Porém, à medida que os estudos na área foram avançando e se desenvolvendo as desconfiças foram mudando.

A história oral, a partir da Escola dos Annales², tem sido sistematicamente utilizada por diversas áreas das ciências humanas, a saber: História, Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia, entre outras.

2 Movimento historiográfico do século XX que se destacou por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, a Escola dos Annales teve um papel fundamental para o avanço da historiografia ocidental. A Escola dos Annales propôs uma nova abordagem, que substituiu a história dos acontecimentos pelo estudo de processos de longa duração, com o objetivo de compreender a civilização e as mentalidades.

Segundo Bergson (1910), a história oral é a compreensão do ser humano e como ele a representa, sendo um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana.

No Brasil, a história oral começou a se desenvolver no final da década de 1950, estabelecendo novos métodos de estudos e pesquisas, e se tornando uma ferramenta de valorização de determinados grupos sociais desvalorizados e uma atividade de pesquisa na educação básica, colocando o aluno como protagonista na construção da sua identidade e na escrita da sua história, através da análise de diversas fontes históricas, dentre elas: documentos oficiais, livros didáticos e sobretudo por meio da realidade vivenciada por eles.

Apesar da dimensão que a História Oral tem atingido no debate sobre as tendências da historiografia brasileira contemporânea, há ainda grupos de pesquisadores que não aceitam a História Oral pela seletividade, alegando também a falibilidade das fontes orais.

Essa resistência à história oral parte de alguns pesquisadores dentro dos grandes centros acadêmicos, está ligada a alguns fatores, dentre eles, as academias que surgirem da influência da historiografia francesa, seguindo pressupostos do positivismo, além disso, grande parte da teoria da História Oral está escrita em inglês e ainda não foram traduzidas para a língua portuguesa.

Dessa forma, é importante frisar que o uso da história oral ainda não é completamente aceito, mas que os trabalhos que a utilizam vêm ganhando relevância significativa, pois a história oral adquiriu um novo status, devido aos novos significados atribuídos aos depoimentos, às histórias de vida, às biografias.

Com a chegada de novas tendências teóricas metodológicas, como a Nova História, a qual, dedica-se, sobretudo, à história do cotidiano e das mentalidades, ela mostrou-se como alternativas para a escrita de uma história vista de baixo, além da história problema e do cotidiano.

Essa forma de se ensinar a ampliar os estudos referentes a história local, aparecem a partir do fim do regime militar no Brasil, que esteve no controle político, social, econômico e principalmente educacional da nossa nação.

Durante esse período, os ensinamentos educacionais, eram de cunho positivista, cívico e militar, sendo o Estado responsável e controlador da forma como o ensino de história, seja ela local ou oral seria ensinado aos alunos.

A História Oral quanto recurso didático, fornece documentação para reconstruir o passado recente, pois o contemporâneo é também história. A História Oral legitima a história do presente, pois a história foi, durante muito tempo, relegada ao passado.

Walter Benjamin (1980), afirma que a história oral se destaca por privilegiar, a voz dos indivíduos comuns e não apenas dos grandes homens, dessa forma dando a palavra aos esquecidos ou “vencidos” da história, pois qualquer um de nós é um personagem histórico.

O ensino da história oral enfrenta vários desafios para ser ensinado, principalmente na educação básica, em virtude da secundarizarão do ensino, a diminuição da carga horária, a falta de um material didático adequado e devido também aos resquícios da história tradicional que ainda está presente em alguns livros didáticos e que é usada por alguns professores como meio de se ensinar história.

Diante de todo esse processo de uma revisão das posturas historiográficas, é preciso vencer os limites livrescos e quebrar a resistência às novas fontes documentais, novas técnicas, linguagens e suportes.

Pois, tanto a história local quanto a história oral aplicadas e usadas como recursos didático-metodológicos, em sala de aula pelos professores da educação básica, contribuem de forma direta para que os alunos através de uso de novas fontes históricas, como: cartas, poemas, certidões, imagens, fotografias, filmes, diários, relatos, histórias, possam assim conhecer a sua história e entender que eles são sujeitos históricos das suas próprias histórias.

Nesta linha de análise, Freitas (2006), acrescenta que, “a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. Consequentemente, reativa o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana”.

A autora é bem enfática quando nos mostra a importância de se estudar e de conhecer a história oral, pois é uma metodologia de abrangência multidisciplinar e que por apresentar essa característica, contribui para que o aluno das séries iniciais se conheça como sujeito histórico da sua própria história.

O currículo na educação brasileira

Antes de tratar especificamente do componente curricular: História e Identidade Cultural do Município de Igarapé-Açu, se faz necessário realizar um breve panorama sobre currículo, e como o mesmo é tratado na legislação brasileira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, uma maneira de compreender o currículo é entendê-lo como “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2013, p. 112).

Para Saviani (2016) o currículo pode ser entendido como uma relação de disciplinas que compõe um curso ou uma disciplina. No entanto, o autor ressalta que:

no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados (SAVIANI, 2016, p. 55).

Em nível nacional o currículo escolar é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo uma base nacional comum. Neste sentido em seu Art. 26 a referida Lei determina que:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A legislação base da Educação brasileira determina que os níveis de ensino da educação básica obedeçam a um currículo

lo comum, mas também abre precedentes para que os sistemas de ensino estabelecem uma parte diversificada do currículo que aborde as características regionais e locais de cada região.

De acordo com Brasil (2013) no que diz respeito a base diversificada, ressalta que:

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos (BRASIL. 2013, p. 113).

Mesmo tratando de características regionais, que são diferentes nas diversas regiões do Brasil, a base diversificada não pode estar desatrelada dos demais conteúdos que compõe o currículo escolar, pelo contrário, deve estar integradas e complementar os demais conteúdos que são tratados em outros componentes curriculares.

Pereira e Sousa (2016) ao se referirem a parte diversificada no currículo escolar, concordam que está é um importante espaço para pensar a cultura local. Brasil (2013) ressalta que

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2013, p. 113).

Neste sentido, buscando corresponder as diretrizes nacional, o Município de Igarapé-Açu criou um componente curricu-

lar voltado para a abordagem da história e identidade cultural do Município, constando na parte diversificada do currículo escolar da Rede Municipal de Ensino.

A disciplina história e identidade cultural

Em consonância com a legislação nacional, o Município de Igarapé-Açu por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), incluiu na matriz curricular do Município o componente curricular: Cultura local e identidade patrimonial, formalizando o ato por meio da Resolução nº 002/2018.

Passado algum tempo, e após estudos realizados pelo CME, decidiu-se pela mudança de nomenclatura do componente curricular, sendo o mesmo alterado pela resolução nº 02/2019 do referido Conselho, passando a ser denominada: História e Identidade Cultural do Município de Igarapé-Açu.

Recentemente, no ano de 2013, o Conselho referendou por meio da resolução nº 006/2022, a nova matriz curricular do Município para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 4º da referida resolução as matrizes passaram a vigorar a partir do ano letivo 2023 (IGARAPÉ-AÇU, 2022).

Nesse documento, nota-se a presença da disciplina história e identidade cultural do Município de Igarapé-Açu presente na parte diversificada das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos). Para Igarapé-Açu (2022), a disciplina objetiva valorizar as tradições locais do Município, apresentando um:

ensino voltado para a história local como ponto de partida para a aprendizagem histórica do município, a comunidade escolar estabelece uma ligação de identificação e pertencimento pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais

próxima das relações sociais que se firmam entre educador/educando/sociedade e o meio em que vivem (IGARAPÉ-AÇU, 2022, p. 333).

De fato, a proposta desenvolvida pelo Município e referendada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) corresponde ao que é prescrito pelos documentos nacionais que tratam sobre o currículo da educação básica. Nesse sentido, o Documento Curricular do Município (DCM) traduz o currículo discutido e aprovado para ser implementado no Município. De acordo com Igarapé-Açu (2022) este documento:

está alinhado às propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um marco de relevância histórica para a educação no Brasil e tem o propósito de estimular e centrar em aprendizagens essenciais em cada ano/ etapa ao longo da vida escolar de forma sequencial e articulada. Aprendizagens que transcendem o tempo e o espaço escolar, atendendo aos desafios e aos anseios da contemporaneidade.

Neste sentido, estando alinhado à BNCC, o Documento Curricular Municipal - DCM de Igarapé-Açu adota também os moldes de como a base nacional traduz as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No que diz respeito a disciplina que é objeto de estudo deste trabalho, foram adotadas as seguintes unidades temáticas: Meu lugar, minha história; processo de formação do povo igarapéaquense; memórias de Igarapé-Açu e sua importância histórica; aspectos sociais, econômicos e culturais do Município.

O Conselho Municipal de Educação de Igarapé-Açu em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e a parceria fundamental das Escolas que compõe a rede de Ensino, foram fundamentais na concretização deste trabalho que visa correla-

cionar os conteúdos da base curricular nacional com a realidade local, por meio da disciplina que compõe a parte diversificada do Currículo Municipal.

Neste sentido, são objetos de conhecimento da disciplina: os símbolos oficiais do município, O processo de migração e colonização, A identidade cultural dos grupos sociais que compõe o município, História do município e as transformações ocorridas dentre outros.

Considerações finais

O componente curricular presente na parte diversificada do currículo do Município de Igarapé-Açu encontra-se alinhado a Base Nacional Comum Curricular, sendo os conteúdos voltados para a história local e compreensão da dinâmica de formação e expansão do povo igarapéaquense.

Os professores ressaltam a dificuldade em encontrar conteúdos que possam ser utilizados na disciplina. Talvez essa reivindicação esteja atrelada ao uso somente do livro didático nas aulas. Com a análise dos documentos foi possível perceber que os conteúdos propostos para serem ministrados estão ligados ao cotidiano dos alunos.

Neste sentido, adotar a metodologia proposta pela história oral é de suma importância, visto que torna o aluno protagonista de sua própria história, bem como realizando o intercâmbio de saberes entre os seus ancestrais que também são construtores de sua história e podem compartilhar suas experiências.

Destaca-se também a necessidade de formação continuada dos docentes que ministram a disciplina, socializando novas

metodologias que possam auxiliar o professore a não só ministrar, mas também ser produtor de conteúdo que favoreça a aprendizagem da história local, valorizando assim a sua cultura e outros fatores que constituem a identidade de um povo.

Referências

AMADO, FERREIRA, **História oral**: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos - Philippe Joutard - 2006, p 43.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 15 mai. 2023.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos / Sônia Maria de Freitas. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 142 p.

IGARAPÉ-AÇU. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02, de 27 de abril de 2022**. Aprova, homologa, institui e direciona a implementação do Documento Curricular do Município de Igarapé-Açu. Igarapé-Açu: CME, 2022.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 06, de 13 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre aprovação de nova Matriz Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Igarapé-Açu/Pará. Igarapé-Açu: CME, 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Igarapé-Açu**. Igarapé-Açu: SEMED, 2022.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte Diversificada dos Currículos da Educação Básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, v.9, n.3, p. 448-458, setembro a dezembro de 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915/16837> >. Acesso em: 20 mai. 2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575> >. Acesso em: 20 mai. 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

—— **Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves**¹
Francisca Elaine Nascimento do Nascimento²

HISTÓRIA E CULTURA LOCAL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU

Este trabalho traz uma abordagem referente a história local que diz respeito às particularidades de determinado lugar, imerso de cultura e história, marcado pelas relações humanas e cotidianas. Discutir o tema demonstra a relevância para a formação da cidadania, com a finalidade de subsidiar novas ideias, olhares e questionamentos, principalmente relacionados as pessoas que vivem nesses lugares, com troca e dinâmicas específicas do meio, ou seja, de cultura.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida em desdobramento do trabalho de conclusão do curso de pedagogia (UFPA-Campus Castanhal), destacando aspectos relacionados a história local no ensino fundamental, de modo a analisar documentos curriculares vigentes de grande impacto no direcionamento da educação municipal. A necessidade de analisar o currículo foi pensada para atender indagações sobre a forma que a história local é abordada no documento curricular municipal, utilizando critérios viáveis para o bom andamento do estudo. Por isso, a referência teórica escolhida busca demonstrar a importância da história local para a formação da cidadania, com a finalidade de

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação – Campus de Castanhal e Mestrado Profissional em Ensino de História

² Graduada em Pedagogia e Professora da Rede Municipal de Igarapé-Açu

subsidiar toda a discussão em volta do tema, partimos de uma metodologia pensada para atender os objetivos definidos, utilizando critérios viáveis para o bom andamento do estudo.

No levantamento de documentos relacionados à legislação municipal, foram encontrados no Conselho Municipal de Educação – CME e na Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Igarapé-açu, além de informações fornecidas pelos profissionais que atuam nesses espaços. Esta busca de dados possibilitou o acesso e o conhecimento da legislação educacional vigente sobre a história local. Sendo encontrados ofícios, pareceres e resoluções provenientes da disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” e da aprovação da matriz curricular.

A matriz curricular é um documento curricular que norteia a educação municipal, baseada na Base Nacional Comum Curricular, adota uma parte diversificada que inclui a disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” e direciona o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, nos preceitos estabelecidos para conduzir o ensino municipal, no que diz respeito ao currículo que as escolas municipais devem seguir, e consequentemente, no planejamento e prática do professor.

História local

A história local é dos sujeitos que compõem a cidade, que diz respeito à identidade das pessoas, levando em consideração os variados espaços: onde vivemos, estudamos, passeamos, trabalhamos, nos relacionamos com outros sujeitos, compramos, etc., portanto fazemos parte do local. Onde há dominação de poder, desigualdade e consequentemente, submissão e precon-

ceito. Também não se restringe apenas a formação do povo ou a vivência do passado, mas principalmente, a forma como as pessoas vivem e constroem relações com os outros, com os espaços, com a cidade, por exemplo, entre o urbano e o rural, vistos de perspectivas e contextos diferentes ligados os aspectos individuais e coletivos. Bittencourt (2009) também enfatiza:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (p. 168).

Nessas relações sociais evidencia-se a quantidade de situações que precisam de visibilidade por compor as histórias da cidade, pois a forma como as relações políticas e econômicas se apresentam refletem numa realidade posta no dia a dia dos sujeitos que estar estritamente ligado à história do lugar, seja com influências do passado ou do presente. Por isso:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2009, P. 168).

Estar diretamente relacionada à constituição da identidade do aluno, o direito a cidadania, a necessidade que ele tem de conhecer a própria história, para se constituir enquanto um ser humano crítico, questionador, protagonista de sua realidade, ciente de seus direitos e deveres, e principalmente, de seu papel perante a sociedade.

A aprendizagem da história local apresenta grandes benefícios por mostrar uma visão de mundo que desperta o senso crítico e à consciência histórica dos alunos. Desta forma, a memória podem ter aspectos relacionados a determinado grupo social que se atém a vida cotidiana, remetendo a lembranças que estão ligadas a identidades sociais dos sujeitos, das características locais, assim distinguindo aspectos da cultura local, fazendo referência à história da cidade e suas diversas particularidades, na construção e/ou manutenção das identidades culturais dos sujeitos.

Isto é, para Otto (2015, p. 3) “[...] discutir questões relacionadas à Memória e à História, é necessário vinculá-las a experiência da comunidade e ao cotidiano dos estudantes”. Com efeito, por meio da história local a criança pode se perceber como parte integrante do processo histórico da cidade, conhecendo mais sobre sua própria história, a partir do dia a dia delas. Seja no resgate da memória por meio da história oral, ao dispor de diferentes visões na busca de análise de fatos e situações.

Neste sentido, o professor enquanto mediador no processo de ensino/aprendizagem pode utilizar a história oral no ensino da história local, pois a história precisa utilizar metodologias e formas específicas adequadas ao ensino da mesma, pois tudo isso implica na maneira como o professor trabalha, e consequente na identidade do aluno (a). Diante dessas afirmações, destaca-se o papel da educação na valorização e problematização da história, fazendo citação ao passado para discutir as transformações presente, na projeção do futuro.

Para Samuel (1990) a utilização de documentos da história tradicional na história local não contempla todos os elementos, principalmente sobre questões que envolvem as relações sociais porque estes documentos estão mais relacionados aos aspectos

burocráticos, administrativos e financeiros. Como sugestão, os locais mais apropriados para encontrar os documentos são nas casas, mesmo assim não dispõem de todas as informações necessárias. Todavia, tem-se a história oral como uma forma de encontrar informações que sejam capazes de responder as indagações.

Legislação

A legislação educacional vigente assegura direitos que os (as) alunos (as) têm a educação e a aprendizagem em seu desenvolvimento pleno, tornando-se uma obrigação a ser cumprida e executada conforme as prescrições adotadas. Todos os profissionais da educação e o Estado precisam estar cientes de seu papel diante do ensino, como também os órgãos competentes necessitam buscar meios de garantir esse direito estipulado na lei. Neste sentido, em particular iremos tratar sobre a obrigatoriedade do ensino da história local no ensino fundamental presente nos documentos oficiais. Assim sendo, a lei nº 9.394/1996 que se refere à educação nacional, destaca no art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O artigo exige que a partir da Base Nacional Comum Curricular-BNCC haja uma parte diversificada no currículo das escolas dentro da Matriz curricular da educação dos municípios, ou seja, uma disciplina específica que atenda as peculiaridades

da região, do local. Esta disciplina precisa ser pensada levando em consideração a cultura, as necessidades e o universo do (a) aluno (a), pois a organização da mesma exige planejamento, preparo e domínio do assunto tratado para não se trabalhar de maneira errônea. O Plano Municipal de Educação de Igarapé-Açu - PME, lei nº 687/2011 dispõe da meta 07:

7.1 Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano de ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Essa meta deu enfoque ao conhecimento local dos municípios pela importância reconhecida na vida dos estudantes, onde precisa estar definida a finalidade daquilo que os alunos devem aprender. Lembrando que os conteúdos programados para cada série necessitam atender os limites e possibilidades daquele determinado ano. O PME (2011) tem como estratégia:

7.25 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história local, bem como sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Esse pressuposto parte da ideia de que a Secretaria Municipal de Educação por meio de seu currículo possa incorporar o ensino da história local, ancorado no direito do aluno em

estudar sobre o seu lugar, se reconhecer enquanto um ser histórico, que tem uma relação direta com a cidade, e consequentemente, com a sociedade. Vale ressaltar ainda, que na Base nacional Comum Curricular - BNCC (2017), especificamente na estrutura do 3º ano da disciplina de história do ensino fundamental, encontramos características pertinentes e com mais profundidade a respeito dos conteúdos relacionados à história do local, enfatizando a valorização do lugar, e dos vários espaços de relações sociais.

Implementação da disciplina “história e identidade cultural do município de Igarapé-açu”

Conforme, o parecer nº 016/2018 expedido pelo Conselho Municipal de Educação de Igarapé-Açu – CME organizado pela câmara de Educação Básica, em 09 de fevereiro de 2018, relata que a diretoria de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Açu – SEMED, apresentou um ofício nº 266/2017 a nova proposta de matriz curricular para a educação infantil e ensino fundamental em nível municipal para apreciação pelo CME, diante da magnitude do documento, o relator da assembleia propôs a realização de duas audiências públicas para consultar os profissionais da educação e a população em geral para que todos ficassem informados e participassem do debate.

As audiências aconteceram nos dias 27 de dezembro de 2017 e 05 de Janeiro de 2018 sendo realizadas pelo CME em parceria com a SEMED, na discussão sugeriram outras propostas, mas foram consideradas inviáveis, portanto as maiorias dos presentes escolheram a proposta da SEMED, posteriormente, foi feito a homologação por estar em consonância com a legislação.

Juntamente com a proposta da matriz curricular, foi incluída a parte diversificada do currículo denominada de “Cultura local e Identidade Patrimonial” a ser trabalhada na educação infantil e no ensino fundamental. O voto do relator reconhece o valor da disciplina para o município, deste modo à proposta é aprovada pelo conselho. A resolução 002/2018 aprova a nova matriz curricular a partir do ano de 2018 (ver anexo 01).

O referido documento amplia a carga horária da disciplina de Ciências de 02 para 04 aulas semanais nos anos iniciais do ensino fundamental, com um tempo de 45 minutos cada aula, por obedecer a resolução nº 02/2012 referente à Educação Ambiental, também insere a nova disciplina na parte diversificada com carga horária de 02 aulas semanais. É importante falar que na parte diversificada dos componentes curriculares do ensino fundamental a disciplina se apresenta apenas como “Identidade cultural”, enquanto que na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) aparece “Cultura local e Identidade Patrimonial”.

Segundo informações coletadas houve um erro no momento da elaboração do documento, isto teve consequências reais na implementação da disciplina, pelo fato dos professores seguirem a designação da disciplina de maneira errada sem perceber isso realmente, acarretando prejuízos para o ensino, e consequente para o aprendizado dos alunos. Daí, percebemos a falta de planejamento na elaboração da disciplina, no que diz respeito ao apoio necessário para o professor trabalhar a disciplina com os alunos.

No dia 05 de fevereiro de 2019, a SEMED entrou com um ofício nº 16/2019 no CME para alterar o parágrafo 2º da resolução nº 002/2018 que aprovou a matriz curricular municipal, com a proposta de mudança do nome da disciplina de “Cultura Local

e Identidade Patrimonial” para “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” a justificativa se deu pela restrição da antiga disciplina abordar apenas a cultura e o patrimônio, sem levar em consideração os diversos aspectos da história que os alunos necessitam estudar. Com a modificação possibilitou o binômio entre a história e identidade cultural, abrangendo um conhecimento mais aprofundado de extrema importância para a formação cidadã dos educandos.

A discussão foi dirigida pela câmara de Educação Básica que deu o parecer favorável à aprovação da alteração, em consonância com os amparos legais, sendo aprovado e homologado o parecer nº 003/2019, instituído na resolução nº 002/2019 no dia 12/02/2019. É importante dizer que após a mudança, constatamos que não houve alterações nos conteúdos programáticos, porém a disciplina não muda apenas de nomenclatura, mas de enfoque ao contemplar aspectos mais gerais, englobando a cultura, história e identidade.

A SEMED disponibilizou um conteúdo programático para a disciplina “Cultura local e Identidade Patrimonial” com conteúdos para os 4 bimestres do ano e algumas referências de livros e pesquisa na internet, destinados a todos os anos iniciais do ensino fundamental, podendo sofrer alterações ao longo do ano a partir de adaptação e separação dos conteúdos por bimestre. Fica instituída na matriz curricular a responsabilidade da escola em definir a metodologia. Vale ressaltar que não encontramos conteúdos especificamente da disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” com relação a cada ano do ensino fundamental, pois a matriz curricular estar sendo alterada em função da mudança do nome da disciplina, e posteriormente vai ser encaminhada ao conselho para ser aprovada com as novas modificações.

Análise da disciplina “história e identidade cultural do município de Igarapé-açu”

A disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” inserida na parte diversificada da matriz curricular, em específico no 3º ano do ensino fundamental expõe os conteúdos e habilidades por bimestre que os alunos têm que aprender. Veja quadro abaixo:

Quadro 01 – Matriz curricular do município de Igarapé-Açu para o 3º ano do ensino fundamental.

BIMESTRE	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO
1º BIMESTRE	As pessoas e os grupos que compoem a cidade e o município	(EF03HL12) Conhecer as personalidades históricas do município de Igarapé-Açu.	- O significado histórico e cultural das personalidades que marcaram a história do município.
2º BIMESTRE		(EF03HL13) Valorizar os artistas, escritores e poetas locais. (EF03HL14) Identificar as datas comemorativas desse período. (EF03HL15) Compreender o sentido de pertencimento e o sentido social da memória dos grupos que contribuíram com a cultura local do município de Igarapé-Açu.	- A valorização da arte e da escrita através do reconhecimento dos artistas, escritores e poetas do município. - A importância histórica e cultural das datas comemorativas. - Escrita e oralização do Hino do município de Igarapé-Açu.

3º BIMESTRE	O LUGAR EM QUE VIVE A NOÇÃO DE ESPAÇO PÚBLICO E PRIVADO	(EF03HL16)Compreender o significado de folclore.	-A relevância histórica e cultural do folclore para a construção da identidade coletiva. - A importância histórica e cultural das datas comemorativas.
4º BIMESTRE		(EF03HL17)Conhecer as manifestações folclóricas do município de Igarapé-Açu. (EF03HL18)Identificar as datas comemorativas do mês em vigência.	

A partir do quadro salientamos a escolha de conteúdos tradicionais para o ensino da história local, quando se trata de personalidades históricas, datas comemorativas e o hino municipal, sem contemplar a abrangência e efetivamente a real concepção da história local, ao se configurar em uma visão tradicional e conservadora de história. Se são escolhidos alguns conteúdos em detrimento de outros, significa dizer que a concepção de história local expressa na matriz dar base para esses conteúdos. De fato, o currículo interfere e impõe conteúdos que refletem na forma do professor ensinar, e consequentemente na aprendizagem dos alunos. No entanto,

Ao se compreender o estudo da história como uma prática pedagógica e social, há que se ampliar o quadro de conteúdos para além dos legitimados pela tradição, tais como: a história político-administrativa do município e/ou do Estado, os vultos e símbolos nacionais, os pioneiros e os personagens políticos que trouxeram o progresso para a região (OTTO, 2015, p. 7).

Nesse trecho, a autora se refere aos símbolos nacionais, contudo nessa abordagem nos referimos ao símbolo municipal que é o

hino, em geral, todos os conteúdos são aquém em relação a gama de possibilidades de temas que precisam ser efetivamente trabalhados. O emprego da memória, da cultura e da história oral não são definidos, nem escolhidos para compor os conteúdos, nem os elementos do cotidiano. Daí, realçamos o real sentido da escolha e inserção dos conteúdos no currículo a fim de atender as necessidades da disciplina e da aprendizagem dos estudantes. Logo,

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (BITTENCOURT, 2004, p. 172).

Há possibilidades de se pensar conteúdos culturais, sociais e históricos que estejam relacionados com o tempo e o espaço articulados com as mudanças atuais, ligadas aos acontecimentos e a conexões existentes entre o local e o global, e até mundial. Pensando sempre nas ações e associações dos grupos e classes sociais envolvidas, por isso a disciplina tem que dar conta da demanda de características locais necessárias para o seu pleno desenvolvimento porque:

Os conteúdos históricos escolares podem ser variados e não necessitam de uma programação estabelecida extremamente, mas é preciso ter critérios que fundamentem sua escolha. A coerência de uma opção de conteúdos ocorre pela concepção de história que por sua vez, fundamenta os conceitos. Estes, juntamente com as informações e narrativas, constituem o *conteúdo histórico escolar* (BITTENCOURT, 2004, p. 172).

Dessa maneira, os conteúdos escolhidos para a disciplina são reflexos da concepção de história local adotada, podendo apenas reproduzir a história tradicional, como é o caso do quadro acima. Sem levar em consideração o cotidiano, a singularidade do lugar e a relação com os espaços e o tempo para pensar as transformações decorrentes da vida de pessoas comuns. Bitencourt (2004, p. 165) explana “A opção pela história do cotidiano e pela história local merece uma reflexão a respeito de seus pressupostos, para uma seleção de conteúdos coerente com os objetivos centrais da disciplina”. Sempre fazendo uma ligação entre a vida cotidiana e o contexto histórico, sem perder de vista a essência dos sujeitos, remetendo a identidade individual e coletiva, e que isso esteja assegurado no currículo escolar.

Ao se pensar conteúdos curriculares é preciso atentar-se aos reais sentidos das definições que se propõe trabalhar, considerando as finalidades assumidas e cobradas pelo conceito correspondente. Tendo em vista, a reflexão da educação ofertada, como diz (OTTO, 2015, p. 7) “[...] no processo de ensino e aprendizagem, a história surge como uma rica possibilidade para identificação e definição de conteúdos culturais locais. De igual modo, contribui para romper com a concepção de linearidade histórica”. Podemos dizer que a história acontece no agora, o presente compõe a história, e precisa ser problematizado e relacionado com questões atuais e passadas, sem seguir uma sequência obrigatória.

Conclusão

Considerando, os argumentos expostos nesta pesquisa evidenciamos a importância de compreendermos conceitual-

mente a história local para a definição de conteúdos curriculares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino nas escolas, possibilitando o conhecimento sobre o currículo escolar, especialmente do 3º ano do ensino fundamental, a fim de saber quais conteúdos referentes à história local foram escolhidos para compor o documento curricular.

Enfatizamos que os conteúdos da disciplina “História e Identidade Cultural do município de Igarapé-Açu” impactam na maneira de ensinar docente, e principalmente por contemplar uma concepção tradicional da história local, pois os conteúdos são obrigatórios e os professores utilizam desse currículo. Significa dizer que a inserção de conteúdos providos da história local, fundamentados na memória, na cultura, no cotidiano e na história oral são alternativas adequadas à disciplina.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. (Versão final). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1_10518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Brasília, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

IGARAPÉ-AÇU. Lei nº 687. Plano Municipal de Educação de Igarapé-Açu. 2011.

_____. Documento Curricular do município de Igarapé-Açu. 2018.

LE GOFF, Jacques. Passado/presente. In: **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Marco Zero, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

OTTO, Claricia. **Memória e patrimônio no ensino da história local para os anos iniciais da educação básica**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis:SC.

**HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO BÁSICA:
UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL
PROF. “ABELARDO LEÃO CONDURÚ”**

Introdução

Com o presente artigo, pretendo compartilhar resultados de pesquisa que culminaram em minha dissertação de mestrado intitulada “História Local e Ensino de História: as memórias da paisagem do bairro Carananduba, na ilha de Mosqueiro, Belém-Pará”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, no ano de 2023, bem como, desejo também apresentar a dimensão propositiva da referida pesquisa o site “www.ensinandohistoria-nolocal.com.br”, uma construção que se deu a partir do trabalho desenvolvido com o público-alvo² a quem as atividades realizadas, quando da época da pesquisa, foram destinadas e da necessidade de oferecer uma alternativa a professores e professoras da disciplina História, em especial, que desejassem, tal como eu, trabalhar com história local nos anos finais do Ensino Fundamental.

1 Aluno Programa de pós-graduação em Ensino de História/UFGA-Ananindeua). E-mail: robertocosta27@gmail.com

2 O público-alvo da pesquisa correspondia a alunos e alunas que cursavam o oitavo e nono ano do Ensino fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, prof. “Abelardo Leão Condurú”, no bairro de Carananduba, na ilha de Mosqueiro, Belém-PA, região metropolitana de Belém, e a docentes que atuam em escolas públicas, na ilha de Mosqueiro, da rede estadual de ensino ou em escolas da rede municipal de ensino de Belém.

Durante o desenvolvimento das atividades de pesquisa, considerei a sistematização do estudo da história local, apontado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por tal documental delimitada ao anos iniciais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, em que analisei como limitante tal sistematização e desejei realizar atividades nos anos finais do Ensino Fundamental, voltadas ao estudo da história local, tendo como uma das justificativas para tanto, a maturidade cognitiva dos discentes, público-alvo da pesquisa, o que me levou a analisar aquilo que discentes traziam como bagagem de estudos de questões locais ocorridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, a partir disso, realizar atividades com uso de fontes de natureza diversa.

Desse modo, ao constatar o que alunos e alunas retinham de experiências pretéritas relacionadas ao estudo de questões locais, uma outra questão se fez necessária: verificar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendiam e trabalhavam metodologicamente o ensino da história local, para que fosse possível perceber aproximações e distanciamentos entre as experiências de aprendizagem discente e as práticas de ensino docente voltados ao estudo de questões locais.

Convém, ressaltar que as atividades de pesquisa foram realizadas durante o contexto pandêmico, o que em muito dificultou o desenvolvimento destas e me obrigou constantemente a repensar estratégias, juntamente com meu orientador à época. Assim, quando a pesquisa aproximava-se de seu término, diante de todo material produzido e coletado, bem como, considerando as conclusões a que cheguei, a opção pela produção de um site, foi a solução encontrada para compartilhar, de forma acessível, todo o trabalho desenvolvido, bem como, ofertar uma ferramenta/fonte de pesquisa que servisse a discentes do local estudado e, em espe-

cial, a docentes como uma possibilidade, um caminho, ou um meio de se utilizar a história local no ensino de História, no desenvolvimento de habilidades caras ao trabalho com fontes de natureza diversa no contexto de sala de aula. Além disso, o site também se revelaria como uma contribuição a história local da ilha de Mosqueiro, mais especificadamente, ao bairro Carananduba.

O local e os sujeitos do local envolvidos na pesquisa

O Bairro Carananduba corresponde a um dos bairros que constituem a Ilha de Mosqueiro³, distrito administrativo de Belém, que se encontra a setenta e sete quilômetros de distância da capital, o acesso à ilha se faz por via terrestre. Além disso, a ilha é conhecida por suas dezessete praias de água doce, em algumas delas, a formação de ondas favorece práticas esportivas e por sua proximidade com a capital é destino procurado por veranistas e turistas

A produção historiográfica sobre Mosqueiro é, em geral, escassa e não prioriza o bairro como foco de investigação. Os estudos e interesse dos pesquisadores que exploraram a história da ilha concentraram-se no núcleo urbano e nos bairros mais procurados pelos turistas, que desfrutaram dos benefícios da urbanização, impulsionada pelo ciclo da borracha na Amazônia, entre fins do século XIX e início do XX.

Como se pode ver, no mapa a seguir, da ilha de Mosqueiro, cada bairro, que se encontra próximo à faixa de rio⁴, dá

3 Mosqueiro é um arquipélago constituído por trinta e cinco ilhas, contudo, no presente trabalho, optou-se pela denominação popularmente conhecida, entre a população nativa e seus visitantes, “ilha de Mosqueiro”.

4 A orla da ilha de Mosqueiro é banhada pelo rio Pará (braço do rio Amazonas), formador das Baías do Guajará, Santo Antônio e Marajó.

nome a uma praia. Os bairros que seguem a partir do “Areião” ao “São Francisco” correspondem a uma faixa de praia que, costumeiramente, atrai grande número de visitantes; os bairros Marahu e Paraíso possuem praias que chamam atenção de muitos visitantes na atualidade, permanecendo, assim, o bairro Carananduba entre essas duas “regiões”, como um local que convencionalmente não atrai tantos turistas, a faixa de praia que ali se encontra é pequena, carente de serviços, frequentada, em grande parte, por moradores do bairro. Nesse sentido, Assim, SILVA JUNIOR (2007), caracterizou o bairro como sendo um sub-centro comercial, afastado dos fluxos turísticos da ilha.

Imagem 1 - Mapa da Ilha de Mosqueiro



Fonte: <http://mosqueirosustentavel.blogspot.com/>. Acesso em: 09 setembro. 2020.

Assim, destaco que a constatação dessa lacuna historiográfica relacionada ao bairro foi um dos estímulos para minha investigação. Essa carência chamou minha atenção desde minha graduação, quando também escolhi explorar aspectos da história local. Além da ambição de um pesquisador, havia também o compromisso de um educador. Desejei conferir relevância pedagógica e utilidade prática à história do bairro.

Dessa forma aqui cabe afirmar que, durante todo o trabalho desenvolvido, além de ser o professor-pesquisador, também me reconheci como um sujeito da pesquisa, pois me afirmo como um nativo deste local, onde nasci, cresci e resido no bairro há quarenta e três anos, testemunhei mudanças em sua paisagem, vi espaços e lugares (marcados pela afetividade) se modificarem ou desaparecerem, cursei parte de meu Ensino Fundamental e o Ensino Médio na Escola Prof. Abelardo Leão Condurú, onde atuo como professor desde o ano de 2008, ou seja, vivo a concretude e a subjetividade do que Assmann (2011) chamou de “local de gerações.

Como já dito anteriormente, as atividades de pesquisa foram desenvolvidas durante o contexto pandêmico, logo, cooptar discentes para o trabalho que seria realizado, bem como motivá-los a participar das atividades foi um grande desafio e um trabalho demorado, considerando os cuidados necessários a não-propagação do corona vírus. Destarte, as atividades, foram, em grande parte, desenvolvidas aos finais de semana, com número reduzido de discentes, estes por sua vez, demonstravam interesse por aquilo que lhes era proposto e participavam com afinco do trabalho realizado.

Com os discente, o ponto de partida foi a aplicação de questionários visando a compreensão daquilo que estes recordavam de experiências relacionadas às questões locais nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, Pois, considerando a distância temporal de quando tais experiências poderiam ter sido vividas, conforme previsto na BNCC, levantou-se a hipótese de que, provavelmente, os discentes não fossem capazes recordá-las, mas, também, se considerava o fato de que experiências de estudos relacionados à história local, poderiam ter sido inexistentes, pouco significativas e talvez não relacionadas diretamente com a disciplina história.

Assim, analisando as respostas, percebi que um número reduzido de alunos rememorou suas experiências pretéritas e que pouco se relacionavam com o estudo de questões locais da disciplina história. Por outro lado, a maioria dos alunos relatou não ter vivenciado uma experiência, ou não recordado de alguma atividade do gênero, o que pode ser considerado como um indicativo de que estudos de história local, nos anos iniciais do Ensino Fundamental não recebem o espaço necessário nas propostas curriculares.

A partir de tal constatação, senti necessidade de investigar, junto a docentes do Ensino Fundamental, como estes professores percebiam o estudo de questões locais, como desenvolviam suas atividades. Para tanto, fiz uso da ferramenta “google forms” e compartilhei um formulário com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora os respondentes não tivessem sido os professores dos discentes envolvidos na pesquisa, desejei compreender como, atualmente, o ensino de questões locais era realizado.

Dessa forma, analisando as respostas que obtive de alguns professores percebi a necessidade de reconhecer, inicialmente, o conhecimento prévio dos estudantes, para identificar o que estes compreendem acerca de conceitos de “bairro”, por exemplo, e o modo como os discentes retratam a realidade do lugar onde vivem.

Esta necessidade de ter como “primeiro passo” a compreensão de conhecimentos prévios dos discentes coaduna com o que Freire (1996) ressalta, quando destaca a que a leitura de mundo do educando deve ser respeitada, o que implica, em tê-la como ponto de partida para:

[...] a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa (FREIRE, 1996, p. 46).

Pode-se dizer que, de um modo geral, foi possível notar um esforço e uma preocupação docente com a garantia de que estudo de questões locais façam parte dos programas e planejamentos de ensino. Além disso, a compreensão de que o “local” favorece aprendizagens mais significativas também. Porém, mesmo que existam intenções ou objetivos de ensino delimitados, de certo modo, por parte dos docentes, nota-se que lhes falta uma maior compreensão daquilo que a BNCC propõe para cada ano de ensino, além de uma limitação quanto ao uso de fontes (fotografias, objetos antigos, etc.)

Atividades de ensino: a história local nos anos finais do ensino fundamental

Dar uso e valor pedagógico à história do bairro de Caranduba foi então a próxima etapa do trabalho de pesquisa empreendido, levar esta história para dentro da escola, compreen-

dendo que para muitos discentes seria algo novo e que estes também apresentavam lacunas no que dizia respeito ao estudo de questões locais se revelava assim como um desafio a ser enfrentado. A história local deveria “soar” atraente e, ao mesmo tempo, deveria ser vista não como um fim em si mesmo, mas como uma ponte que permitisse aos discentes a possibilidade de estabelecer relações com questões mais amplas, realidades mais complexas, percebendo assim não somente o contexto local, mas vê-lo parte integrante do contexto, regional, nacional, etc.

Como atividade inicial, propus aos alunos a leitura de um texto de minha autoria, onde eu rememorava o bairro e falava de minhas experiências no local quando de meu tempo de criança, do modo como as pessoas faziam uso do espaço, das transformações ocorridas na paisagem. Em seguida, solicitei aos alunos que fizessem seus próprios textos, como um exercício de percepção das transformações ocorridas no local onde moram.

Assim, a intencionalidade de empregar o texto foi de, inicialmente, não somente servir de “objeto” instigador à atividade que seria desenvolvida, como também permitir, aos alunos e alunas, o acesso a uma memória sobre o bairro, bem como motivá-los a perceber as mudanças e/ou transformações, por eles vivenciadas, ocorridas no referido espaço.

Dessa forma, nos parece conveniente que o educador-orientador realize uma atividade desencadeadora para a formulação dos temas de pesquisa. Essa pode ser uma saída de campo, uma palestra, uma oficina pedagógica a exibição de um filme ou mesmo uma aula expositiva que suscite dúvidas e curiosidades nos educandos suficientemente fortes a ponto de motivá-los a buscar novas informações (PACHECO, 2017, p. 39).

Para complementar o trabalho com o texto, foram exibidas fotografias antigas de famílias residentes no bairro. Essas imagens permitiram aos alunos uma visão da paisagem pretérita, incentivando-os a analisar as transformações físicas ocorridas ao longo do tempo no bairro.

Nesse sentido, a fotografia foi compreendida como “ferramenta de comunicação pedagógica” (MOLINA, 2007, p. 24), que permite ao olhar discente deparar-se com um tempo que não é o seu, sobre o espaço que hoje habita e assim questionar-se sobre as mudanças percebidas na paisagem que outrora era distinta.

O trabalho com o texto, propiciou o fomento de uma percepção crítica em relação ao bairro, por parte dos discentes, uma vez que a utilização de tal recurso não foi feita para incutir uma visão cristalizada e fechada no que se refere ao lugar e, esta foi uma preocupação constante de minha parte, enfatizar que o texto representava apenas uma das muitas formas de rememorar o bairro.

A concepção desta atividade se baseou nas ideias de Barros (2007) sobre a interação do indivíduo com a cidade, que pode ser interpretada como um texto. A percepção da paisagem urbana é capturada pelo que o autor denomina “olhar reflexivo”, permitindo uma compreensão mais profunda. Segundo Barros, essa interpretação registra comportamentos, atitudes e posturas de uma sociedade diante de fatos mais elementares que marcam seu existir.

A representação textual dos alunos sobre seu bairro revelou suas perspectivas únicas. Compartilhar essas visões com os participantes da atividade incentivou uma compreensão mais ampla de que não existe uma forma única de interpretar o local que se habita. As percepções individuais são influenciadas por fatores temporais, sociais, emocionais, entre outros.

Concluída o trabalho de produção textual, passamos então a realizar atividades com utilização com trechos de jornais, encontrados no site da hemeroteca digital. Destarte, a opção por apresentar aos alunos e alunas informações sobre o passado do bairro em jornais antigos, se fez com o objetivo de oportunizar aos discentes o contato com um tipo particular de fonte histórica, a fim de que estes pudessem ser orientados a realizar a análise de tal fonte, tendo em vista que as informações nela contida não correspondiam à verdades inquestionáveis, bem como, de-sejei fomentar nos discentes a percepção de que muitos problemas ou situações pelos quais a população local passava, notados nos trechos de jornais selecionadas, de certa forma, ainda são possíveis de serem percebidos no bairro atualmente.

Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos, perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos; posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado (BEZERRA, 2003, p. 44).

No trabalho com jornais, orientei alunos e alunas a observarem detalhes, tais como data de publicação, sessão a qual pertencia o trecho trabalhado, aspectos diversos da paisagem que poderiam ser percebidos (econômicos, sociais, ambientais, etc.), bem como a cruzar informações, quando se encontrava temas semelhantes em diferentes jornais, ou o modo como cada em cada jornal um mesmo fato era abordado.

Nesse sentido, o trabalho com jornais, cumpriu aquilo que Santos (2002), defende como maior objetivo do trabalho com este tipo de recurso em sala de aula, isto é, “[...] despertar o senso crítico dos alunos, através de uma leitura mais qualificada” (p.103), uma vez que os discentes conseguiram realizar esta leitura e não se limitaram apenas à percepção de fatos e/ou problemas pretéritos do bairro, como também, conseguiram enxergar, em seu cotidiano, a atualidade desses problemas que, ainda, persistem e afetam a vida dos moradores do lugar.

Por fim, ocorreram a realização de entrevistas com moradores do bairro e ao chegarmos nesta fase do trabalho, os discentes envolvidos já possuíam um cabedal de informações a respeito do passado do bairro, bem como, compreendiam que todo sujeito possuía uma forma única de realizar sua leitura sobre o local, além disso, se mostravam “amadurecidos”, nos que se refere à compreensão de que existem fontes e modos diversos de se estudar o passado de um local.

Antes da realização de entrevistas, foi necessário que a metodologia da história oral fosse apresentada aos discentes, bem como e, a partir disso, construir um roteiro de entrevista (de modo coletivo) a ser utilizado com todos moradores que seriam entrevistados.

Sobre a metodologia citada, destaco a compreensão de Magalhães e Santhiago (2015) de que é a história oral um “recurso de pesquisa fascinante” que permite através da fala, da escuta e do registro de histórias narradas o contato com a memória de outrora e a cultura dos dias atuais. Nas palavras dos autores, a História Oral: “é um recurso que desperta as perspectivas que falam em favor de um reforço da consciência histórica, científica, cultural, das pessoas e de suas comunidades” (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 12).

Durante as entrevistas, os alunos assumiram o papel de ouvintes atentos, capturando histórias e conhecimentos de pessoas mais experientes, incluindo familiares, algumas vezes.

O contato com pessoas mais velhas também se revela como um excelente instrumento no aprendizado da disciplina História, em especial, porque permite ao sujeito a compreensão de que a História não se limita unicamente a transmissão do conhecimento histórico escolar, ou seja, o exercício de ir ao encontro do mais velhos, possibilita aos alunos e alunas realizarem práticas de pesquisa próximas às de um historiador por exemplo, e com isso os discentes são motivados a assumirem uma postura investigativa, ao mesmo tempo, mais empática.

No ensino de história, por exemplo, alguns recursos oferecidos pela História Oral podem ser úteis: uma entrevista pode tornar o aprendizado mais fácil, porque trata de experiências concretas, [...] o aluno passa a desenvolver várias habilidades: o planejamento do trabalho, a prática de pesquisa e capacidade de falar com pessoas desconhecidas (ALBERTI, 2004, p. 28).

Ao interagir com idosos, os estudantes descobriram que essas pessoas compartilhavam testemunhos vivos, revivendo histórias que integram a narrativa coletiva do lugar. Isso reconhece o valor inestimável dos depoimentos, valorizando a perspectiva dos mais velhos e incentivando os alunos a desenvolverem empatia, escuta ativa e diálogo intergeracional.

Ao concluir todas as etapas da pesquisa e atividades desenvolvidas, um vasto material havia sido produzido, como também coletado, o desafio seria então o que fazer com todo aquele material que se dividiam entre fontes coletadas como jornais, entrevistas, registros de atividades de discentes, questionários respondidos por docentes e análise de todas essas atividades.

A dimensão propositiva de minha dissertação, por inúmeras vezes, devido ao contexto pandêmico, sofria mudanças e era grande a indefinição que o referido contexto acabava acarretando, foi então que, como sugestão de meu orientador, optei pela construção de um site, alternativa esta que foi capaz de abarcar e aglutinar, todo o material produzido e, além disso, garantir a posteridade dos resultados da pesquisa a um público diverso, docentes, discentes, pesquisadores e demais pessoas que manifestassem interesse pela história do bairro de Carananduba.

A dimensão propositiva da pesquisa, o site: www.Ensinandohistorianolocal.Com.Br

Optar pela construção de um site, após ter finalizado todas as etapas de pesquisa foi a solução encontrada para dar respostas às minhas motivações iniciais, em especial, minha necessidade enquanto historiador de colaborar com a historiografia da ilha de Mosqueiro, uma vez que, como professor-pesquisador, não dissocio minha prática docente da condição de historiador e, conforme já exposto anteriormente, há uma carência de registros e produções historiográficas sobre o bairro Carananduba.

Por outro lado, compreendi que se fazia necessário voltar meu olhar ao **público** docente que, assim como eu, desejasse trabalhar com história local em sala de aula, produzir algo que lhe servisse, não como um “passo a passo” fechado, mas como um modelo, um exemplo, que lhe permitisse produzir seus próprios caminhos metodológicos, destacando que o uso pedagógico da história local em sala de aula possibilita diversas alternativas e uma infinidade de caminhos a serem traçados.

Convém ressaltar que outro anseio meu, como professor-pesquisador, era promover, com a construção do site, a devolução da história àqueles que colaboraram com sua escrita. Garantir a posteridade das memórias dos entrevistados, divulgando fontes históricas encontradas e oferecendo acesso a essas informações para quem se interessar, tanto dentro quanto fora da comunidade, pois: “a temática do percurso histórico e das tradições de comunidades/localidades [...] é [...] objeto real de compreensão e de discursos que se constroem em uma dimensão cada vez mais democratizada e com maior participação da sociedade” (MENESES, 2019, p. 69).

Dessa forma, a opção em construir um site, assim se fez, pelo fato de ser este último, um espaço mais dinâmico, no sentido de permitir capacidade de maior armazenamento de informações de modos diversos (textuais, imagéticas, audiovisuais), bem como pelo alcance que tal ferramenta possui, podendo ser acessado por públicos dos mais variados locais. Assim, acredito que oferecer a docentes ferramentas, estratégias e alternativas para trabalhar com história local possa enriquecer suas experiências de ensino, tornando-a mais contextualizada, significativa e geradora de sentido tanto para alunos quanto para seus professores

Infelizmente, o processo de construção do site, não contou com a participação dos discentes envolvidos, devido a limitações temporais, este trabalho teve que ser feito por mim com auxílio de um profissional da área de informática. O ideal seria se os discentes pudessem ter participado desta construção manifestando suas opiniões, fazendo suas escolhas, se não em todo o processo de construção, mas pelo menos nas partes que apresentam as atividades de pesquisa das quais eles participaram.

Convém destacar que, no que se refere à estrutura, o site foi construído visando oferecer a possibilidade ao visitante de realizar uma experiência de fácil navegação por todo o conteúdo disponibilizado em páginas internas, dispostas e organizadas por categorias e/ou temas.

O site dispõe de uma ferramenta de busca, permitindo que os usuários realizem pesquisas específicas por palavras-chave, otimizando sua experiência de navegação. Além disso, todas as páginas internas oferecem oportunidades de interação através de comentários que podem ser respondidos, o que permite o diálogo e a colaboração. Os visitantes podem compartilhar suas críticas, sugestões, seu conhecimento sobre a temática do site, links relevantes, etc., tornando o site um ambiente dinâmico e em constante ampliação.

Em suas abas iniciais o visitante pode navegar, em espaços destinados a apresentação do autor, a informações sobre o bairro, a escola que sediou a pesquisa, uma breve discussão sobre a história local e a BNCC, bem como ter acesso a links que direcionam o visitante a produções historiográficas sobre a ilha de Mosqueiro (trabalhos de conclusão de curso, artigos, dissertações, etc.)

Em suas páginas internas é possível ter acesso a toda sequência didática, que corresponde ao conjunto de atividades realizadas com discentes, já citadas anteriormente, bem como é possível ter acesso a instrumentos construídos para o desenvolvimento do trabalho, como: roteiro das entrevistas, as atividades propostas aos discentes, os vídeos das entrevistas realizadas, coletânea trechos de jornais que foram todos catalogados e dispostos em um único documento e planos de aula por mim elaborados.

Assim, o visitante docente tem a oportunidade não somente de conhecer de modo visual e descritivo a experiência realizada como ter acesso ao que foi construído, elaborado e aplicado durante a realização das atividades, o que lhe permitirá perceber a metodologia por mim utilizada e, assim, a partir disso ter um norte para desenvolver suas atividades.

Vale destacar que o site foi amplamente divulgado e apresentado, não somente aos alunos que participaram das atividades que antecederam sua construção, como também a discentes que não fizeram parte das atividades de pesquisa. Além disso, o site também foi compartilhado com professores de diversas escolas da ilha de Mosqueiro e com moradores, em especial com as famílias daqueles senhores e senhoras que foram entrevistados.

O site tem servido para professores da ilha de Mosqueiro que o buscam para obter informações sobre o bairro de Caranduba, além disso, a comunidade católica do bairro também fez uso das informações contidas no site, em especial de trechos de jornais que falam da comunidade em questão, visando a construção de seu histórico e as famílias dos moradores entrevistados recorrem ao site para ter acesso às gravações das entrevistas, nesse caso, em especial, o site cumpre sua função como um espaço de preservação de memórias, garantindo a posteridade de saberes e conhecimentos de pessoas mais velhas, que viveram o bairro em uma temporalidade completamente distinta da atual e o rememoram permitindo, através de seus relatos, que se construa uma imagem que se faz como um mosaico, se não exata daquilo que o local foi, mas que expressa experiências distintas e modos únicos de percepção do bairro.

Em suma, o site revelou-se como uma experiência de compartilhamento de memórias, conhecimentos do local, bem

como, de estratégias relacionadas ao ensino de História, a partir da história local, esta, por sua vez, é apresentada como recurso capaz de gerar experiências de ensino e aprendizagens ricas, participativas e significativas.

Conclusão

Ao término de todo trabalho realizado, considerando todas as intempéries advindas de um contexto pandêmico que acarretaram em inúmeras dificuldades para o desenvolvimento de meu trabalho, posso afirmar que os resultados foram satisfatórios. Assim, embora a experiência tenha sido concluída, acredito que não se encerrou.

Dessa forma, o próximo passo a ser dado diz respeito ao uso da ferramenta construída em sala de aula, algo que pouco foi feito quando da época da pesquisa. Afinal, as atividades realizadas proporcionaram a construção do site e este foi o fim a que tais atividades serviram. O uso do site, tenho feito quando me debruço sobre questões locais em sala de aula, atualmente, e o indico aos discentes, ou quando professores da ilha recorrem ao site em busca de informações.

De modo geral, creio que a intencionalidade do trabalho esta posta, pois ao final de todo processo acredito que alcancei meu objetivo em oferecer “um caminho” para aqueles que desejassem trabalhar com a história local em sala de aula. Assim, esforcei-me para que minha pesquisa e o site não expressassem uma visão diletante do local, para que não se reproduzisse uma visão tendenciosa e apaixonada de uma história local.

Ao mesmo tempo que percebo o site como um espaço de registro e divulgação da historiografia da ilha de Mosqueiro,

em especial do bairro de Carananduba, assim pude dar resposta ou minimizar a escassez de produções acerca da história do local que citei anteriormente.

De igual maneira o site também expressa a visão de que o bairro é um “local de gerações”, pois aglutina em seu espaço depoimentos de antigos moradores, jornais, algumas fotografias e as experiências discentes, o que nos permite perceber temporalidades distintas de indivíduos distintos, modos diferentes de ver, pensar e rememorar o bairro.

Em suma, acredito que o site permite que se perceba aquilo que tanto defendi, ou seja, que a história local tem valor pedagógico único e seu uso em sala de aula revela-se como um elemento de grandes potencialidades, no que se refere a promoção de um ensino de História que parte do local para realidades mais amplas, capaz de gerar sentido, de promover protagonismo e oportunizar experiências de ensino e aprendizagem riquíssimas e contextuais.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

ASSMANN, Alda. **Locais Espaços da Recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BARROS, José D’Assunção. **Cidade e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – História, Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Hist%C3%B3ria.pdf> Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de; SANTHIAGO, Ricardo e. **História Oral na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MENESES, José Newton Coelho. Todo patrimônio é uma forma de história pública? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2019.

MOLINA, A. H. Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 15–29, 2014. DOI: 10.5433/2237-9126.2007v1n1p15. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265>. Acesso em: 14 maio 2023.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. Jundia. SP: Paco, 2017.

SANTOS, Rodrigo Luis dos. Ensino de História e a Imprensa: diálogos possíveis para o uso de jornais impressos na reflexão sócio-histórica e cultural em sala de aula. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 38, 2018, p. 96-108. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/41390>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, Antônio Sérgio Saraiva. **Redes técnicas, turismo e desenvolvimento sócio-espacial na Ilha do Mosqueiro – Belém-PA**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2007. Disponível em: <https://www.ppgeo.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2005/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ANT%C3%94NIO%20S%C3%89RGIO.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

**O USO DO DESENHO COMO FERRAMENTA
DO ENSINO DE HISTÓRIA NO FUNDAMENTAL
EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: UMA
EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID, UFPA-
ANANINDEUA**

Muito se discute acerca da forma como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), transforma a percepção dos estudantes de graduação sobre o ensino e a sala de aula. Entretanto, a experiência no contexto da socioeducação apresentou-se como algo inusitado e inédito. Essa novidade decorre tanto do desconhecimento prévio acerca das abordagens pedagógicas utilizadas em ambientes de privação de liberdade juvenis quanto do preconceito e da falta de incentivo à visibilidade desse tipo de educação, o que marginaliza não apenas os jovens, mas também suas esperanças de ressocialização.

A construção da oficina **“Cartografia da Liberdade”** ocorreu de forma interdisciplinar, integrando os fundamentos de história, geografia e pedagogia, formando uma síntese que possibilitou o ensino do eixo temático: Patrimônio, História Local e Territorialidades, supervisionado pelas professoras Érika Farias e Pâmela Silva. O objetivo da oficina consistiu em ensinar os alunos sobre patrimônio e história local de modo que pudessem reconhecer, com maior clareza e historicidade, os lugares de onde vieram e seus aspectos culturais. A proposta buscou valorizar as

vivências pessoais, destacando que, se o local de origem possui valor, os indivíduos que dele fazem parte também o possuem. Nesse contexto, as alunas foram incentivadas a entender que seus atos infracionais não as definem e que novas perspectivas de vida são possíveis, para isso trabalhamos com um material didático primeiramente para conceituar os tipos de patrimônio e tendo conversas sobre a visão deles nos locais de origem.

A oficina foi aplicada em duas unidades do Colégio Antônio Carlos Gomes da Costa: a UASE I (Unidade de Atendimento Socioeducativo I) e o CESEF (Centro Socioeducativo Feminino). Contudo, a pesquisa focou na experiência no CESEF, onde o público-alvo incluiu cinco adolescentes com idades entre 14 e 17 anos. Observou-se cada etapa do processo de construção da oficina, com destaque para o trabalho do grupo de modelagem, que transpunha as histórias de vida das alunas para o papel de forma lúdica e sensível. Além disso, o relato incluiu a convivência com a realidade das socioeducandas, contribuindo para a desconstrução de estigmas e preconceitos associados à socioeducação. Foram promovidos debates sobre a realidade social, pertencimento, autoestima, protagonismo e liberdade no ensino de História.

Isabel Barca (2004, p. 131–144) destacou que, em uma aula-oficina, é fundamental interpretar o mundo conceitual dos alunos como um investigador social. Esse papel não se resume a apontar o que está certo ou errado, mas a conduzi-los a perceber que sua própria consciência e compreensão podem torná-los agentes ativos no processo de modificação ou aprendizado. Tal percepção deve ser fomentada por atividades diversificadas que valorizem as ideias e vivências dos alunos, reconhecendo que vestígios ou concepções formados no estágio inicial da educação são determinantes para o modo como o aprendizado será construído.

Imagens 1 - Processo da modelagem, arte feita pelo Canva



A oficina “**Cartografia da Liberdade**” marcou a trajetória dos bolsistas e das socioeducandas. A riqueza dos detalhes do processo enriqueceu o trabalho, promovendo um ambiente seguro para compartilhar histórias pessoais. Ressalta-se que a oficina respeitava os limites das alunas, sem forçá-las a abordar seus atos infracionais. O enfoque estava em fomentar o senso de identidade, resgatando lembranças que pudessem oferecer conforto e esperança de novos caminhos.

É importante lembrar que a oficina não forçava as alunas a contarem o que não queriam, ou coagi-las de falar sobre seus atos infracionais, mas sim sobre mostrá-las o senso de si mesmas, de suas identidades e lembranças de conforto e esperança de que podem tomar caminhos diferentes a partir daí, sem julgamentos, pois, apesar de tudo, são jovens com uma autoestima e expectativa de vida baixa que precisam ser assistidas com maior zelo.

Foi observado que as regiões, cenários das histórias, em sua maioria era do interior do estado como Mosqueiro, Eldorado dos Carajás, Ipixuna, Parauapebas, e também uma das histórias ambientada no bairro da Terra Firme, região conhecida por ser um dos bairros periféricos de Belém.

O desenho como principal ferramenta representa o lúdico e a leveza das histórias, garantindo o sentimento de conforto, nostalgia e humor sobre aqueles relatos, seja para contar sobre como foi salva de se afogar por um cachorro ou as aventuras de fugas rebeldes em busca de diversões. Seja qual for das cinco histórias, elas não superaram a experiência de escutar ela sendo construídas, por isso que a modelagem tinha um papel tão importante, arte usada como instrumento de conexão, ressocialização e aprendizado.

Segundo Antônio Carlos Gil (2004), o processo da seleção de fontes imagéticas são recursos que contribuem com a ideia do imaginário sobre História, o que torna mais motivador para as alunas.

Foi desenvolvido, além do material didático, paisagens pré prontas desenhadas pelas artistas envolvidas na modelagem também bolsistas do PIBID, assim como moldes de bonecos articulados disponíveis para cortar e montar no papel, acompanhado de roupas, cabelos e acessórios, como forma de incentivo, caso não estivesse confortável em desenhar por si mesmas, além da disponibilidade das artistas desenhando as ideias das socioeducador. Foi observado que das cinco garotas, uma não estava tão envolvida, era mais reclusa, e uma delas se motivou a mais na parte de desenhar a mão livre.

A prática do desenho ainda é pouco valorizada quando se trata na utilização do ensino “sério” de história. Peter Burke (2004) já comentava sobre a invisibilidade do visual, pois, assim

como foi observado a relação do homem com passado, foi observado que historiadores terem a preferir fatos, textos e densidade de documentos ao invés da reflexão profunda que o visual permite, vista como condescendência.

Imagens 2 - Modelagem das paisagens e boneco articulado, arte desenhada e feita, montagem feita pelo Canva



Mas afinal “uma imagem vale Por mil palavras” e é sim capaz de transmitir sentimentos e narrativas vivas. O desenho não é apenas uma imagem, é sim um narrativa produzida e energizada para tomar vida em papel. O ensino de história através da história de vida se torna relevante a partir do momento em que os historiadores, segundo Rüsen (pg.86, 2007), tomam consciência que podem e querem causar efeitos através de suas práticas longe da neutralidade. A partir disso, o saber histórico tornou-se alvo para a intencionalidade de suas ações e a formação da identidade de indivíduos.

Quando essas experiências são ligadas a violência, o conveniente se responderia com violência como mecanismo de defesa.

A subversão de visão em outra perspectiva em que a realidade é melhor e que esse indivíduo é tomado como “decente” ou “civilizado” é muito mais difícil, não só pela visão e preconceito dessa sociedade, mas a naturalização desses ideais na cabeça dos adolescente que estão estado de formação, torna o processo complicado e às vezes até dramático.

O corpo feminino por si já é marginalizado e oprimido, a realidade de uma adolescente, pobre e em situação de privação de liberdade é de fato uma perspectiva delicada. O CESEF demonstrou de forma mais clara aos bolsistas a realidade imposta a essas jovens, muitas têm seus sonhos e vaidades individuais, sendo a vontade dar um futuro melhor para sua filha e se tornar enfermeira, ou até mesmo estudar pra ser agente penitenciária, de qualquer forma, mesmo com acesso à educação melhor, seus históricos se tornam manchados e condenados por erros que cometeram por conta de um sistema que incessantemente insiste em errar com elas.

Metodologicamente falando, o ensino de história ligado a BNCC no fundamental inicia seus anos iniciais com a obrigatoriedade do ensino de, antes de inserir os conteúdos datados, noções de pessoalidade, tempo e espaço, para então aprender ideias externa a si, como a comunidade que está inserido e ao outro. As alunas na faixa etária de 14 a 17 anos apresentadas na oficina, por falta de suporte e infraestrutura, às vezes se perdiam quando era solicitadas para dizer histórias sobre suas próprias vidas e seus espaços, tanto por acharem que se perderam em vida resultou na privação da liberdade delas, quanto por ignorância dessas noções que deveriam lhes ser apresentadas em seus anos iniciais.

Quando se bota em foco todo um sistema em que ser jovem e pobre é ser perigoso é posto um estigma enorme ligando a criminalidade com toda uma construção social e repressão naturalizada, tirando oportunidades de jovens (COIMBRA, C. M. B & NASCIMENTO, M. L., 2005).

A socioeducação mostrou o ensino dentro de locais em privação de liberdade juvenis, aqui no Pará coordenados pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA), órgão de extrema importância na assistência de recursos e atividade desses locais, se concentrando não apenas na detenção desses jovens mas também em sua ressocialização, oferecendo o ensino, atividades culturais e formação em cursos e estágios. O colégio em questão, em suas várias unidades, é chamado Antônio Carlos Gomes da Costa por um motivo, pois é o nome de um dos educadores que mais levantou a bandeira em defesa da socioeducação e sobre o protagonismo dos alunos perante seu aprendizado. No livro “Protagonismo Juvenil: O poder do jovem na transformação da sociedade” (2006) ele esclarece sobre esses alunos reconhecerem e conhecerem seus direitos e a fase da juventude é marcada por fases decisivas e fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, é imprescindível o acolhimento e inclusão no ensino.

O protagonismo dos alunos foi muito importante para o processo da oficina, pois não eram apenas histórias desenhadas no papel, eram as histórias delas, eram suas origens e os lugares que passaram, seus sentimentos de pertencimento e seu reconhecimento enquanto sujeito histórico.

Cláudia Alves dizia que houve uma perda de espaço para tratar o passado como passado, o reduzindo a narrativas simples e ingênuas (pg. 207, 2012). Com isso, a visão do sujeito do presente

como agente histórico se tornou defasada, tornando pensamentos como “já não se fazem gênios como antigamente” cada vez mais frequentes, talvez quando talvez na verdade os gênios nasceram perante esse sistema porém não os foi dado recursos e oportunidades por conta do estigma sobre a pobreza e a mania de grandeza de alguns que se acham gênios mas apenas se aproveita de seu poder pra transformar opiniões vazias, talvez carismáticas para alguns, em genialidade bancada grandes fortunas.

A ausência do conhecimento de seus direitos e sua história se torna perigoso quando vem aliado a conformidade e alienação perante as violências sofridas e naturalizadas, e nesse ponto o conhecimento e o incentivo ao ensino de história é colocado em prática de uma maneira fascinante e delicada. Todo treinamento ou preparação teórica não prepara um professor para entrar em uma sala de aula socioeducativa, na qual ,no máximo, quatro alunas por sala, um modelo de aula muito mais individual, subvertendo o conteudismo, pois ali os alunos não estão interessados em saber como aconteceu a revolução francesa tendo sido alvos de uma repressão punitiva por seus atos, então mostrar pra eles que eles são agentes históricos ativos os dá noção que suas ações têm consequências e que eles podem fazer algo grandioso se estiverem dispostos seguir caminhos melhores.

Tendo em mente tudo isso, chegamos a problemática que circunda toda essa realidade: a investigação sobre como as estruturas de poder afetam essas alunas a terem o acesso ao conhecimento devido para sua garantia de direitos dentro e fora da medida socioeducativa. Muitas vezes, esses jovens precisam estar nas unidades de privação de liberdade para ter acesso a direitos básicos, como saúde, segurança, educação e oportunidades de estágios e oficinas.

Nesse processo incessante de uma promessa de uma mobilidade social, muitos acabam se perdendo por uma análise distorcida da educação por conta de dos mecanismo dominação que é imposto sobre a consciência do dominado de forma simbólica, de maneira mais clara: invisível e naturalizada ao ponto nem ser questionado, pois os mais velhos insistem que tudo funciona de determinada forma desde que o mundo é mundo (BOURDIEU, 2010).

Jovens expostos a determinadas realidades sem preparo ou estrutura que os assistam recorrem a soluções e caminhos que lhes são oferecidos no espaço. Dito isso, essa dependência por essa ascensão e relevância, perante um meio torna suas vontades se tornam reféns de imposições inalcançáveis pois foram construídas durante séculos e séculos por uma elite que reforça a ilusão de liberdade ao povo que está na camada mais abaixo, e seu capital social, simbólico e cultural ainda estará comprometido. Esse mesmo sistema que oprimia esses jovens e os fez optar ou serem direcionados a criminalidade, sem floreios ou romantizações pois a conjuntura de fato é cruel e visceral para quem não é favorecido dela.

O interessante encontrado durante a pesquisa foi a possibilidade de debate entre Bourdieu e Michel de Certeau, um pouco complicada e um tanto malquista, mas sem dúvida intrigante. Ambos os autores têm visões válidas sobre o funcionamento dessas estruturas de poder, ambos carregam uma densidade de conteúdo e linguagem, entretanto divergem em muitos aspectos. Certeau (1994), em seus escritos inteira muito a natureza “douta ignorante” e teórica de Bourdieu, se definindo como um “caminhante inumerável”, determinando que alguém analisar a sociedade de cima se torna distante imparcial demais, beirando ao pessimista, o que

muitas vezes confundem o próprio Bourdieu com o pensamento estruturalista, pois ele mesmo que tenha noção que estamos dentro de um sistema que oprime, rodeado de regras e paradigmas, ele critica o estruturalismo justamente a visão objetiva sobre essas relações de poder e acredita que sim, pessoas são agentes ativos para a interpretação e transformação de regras.

Na perspectiva de Certeau, de fato as narrativas de um caminhante se tornam interessantes a partir do olhar mais pessoal sobre o meio e os indivíduos, dando foco sobre a criação de fissuras de locais de liberdade, às vezes muito pequenas para serem significativamente vistas, mas sem dúvida são válidas.

O próprio Certeau afirma que “uma marginalidade não é mais de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa; atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada (...). Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa”. Na oficina Cartografia da Liberdade foi observado essa visão de maneira clara, contando com a elucidação no qual, Bourdieu relacionado ao externo implemента o mundo, a sociedade, o espaço que as alunas estavam inseridas, com regras, leis e relações de poder, apesar do meio os indivíduos são dotados criatividade e de livre arbítrio, Certeau relacionado ao interno da medida conta sobre a garantia de direitos em privação de liberdade e de como a importância de novas visões por meio de atividades estimulantes como a oficina fazem diferença para o reconhecimento de sua própria importância e valor, e talvez com essa estimulação de visão mais crítica e sensível, é possível a criação de fissuras ainda maiores de transformação de locais de liberdade e um maior preparo para o mundo lá fora com mais consciência, oportunidade de sonhar com uma vida além do ato infracional e conhecimento de seus direitos.

O contexto escolar regular não se aplica pois as metodologias e contextos sociais não batem, essas alunas estão privada, longe de casa, detalhe importante tendo em vista que a unidade fica em Ananindeua, entretanto nenhuma aluna é de fato de Ananindeua, sem contar na situação social e econômica que são consequências dessas estruturas de poder que as marginalizam, Bourdieu elucidado ao externo torna visível a crítica a escola conservadora que reproduz as desigualdades sociais entre os alunos, reforçando a disparidade de capital cultural (BOUDIEU, 1998).

A necessidade da desnaturalização dessa visão pedagógica conservadora no ensino de história equipara a educação à medida que as alunas enxergam que suas experiências são importantes para seu aprendizado e cada um tem sua origem e forma de aprender, e o desenho pode sim ser uma ferramenta lúdica porem significativa pra construção de recontar essa historias, e a medida que ganham confiança para desenvolver esse aprendizado, se tornam mais resistentes e preparadas para o mundo lá fora, pois a escola como instituição não e garantia de mobilidade social, mas a educação pode ser através de metodologias ativas e transformadoras, ressaltando a importância de um pensamento crítico e identidade.

Dentro dos desenhos e nas histórias ali contadas, o ar cômico muitas vezes mascarada o teor mais sério da jornada dessas garotas, e a procura por espaços de liberdade se tornou o conforto perante a oficina que demonstrava a importância dessas narrativas postas em quadrinhos desenhados. Muitos desenhos contavam histórias sobre fugas de casa em busca de diversão ou aventuras que se metiam perante suas realidades, famílias e amigos, foi o que deu a sensibilidade e realidade dessas histórias, a vulnerabilidade e o sentimento de esperança perante

esses locais de liberdade e sentimento de maior preparo para o mundo lá fora.

Isso vai de encontro com a relação entre Certeau e Bourdieu a medida que as entrelinhas dos desenhos são reveladas e dão foco para as problemáticas que o mundo que elas foram inseridas as consomem e aquele espaço, que no caso é uma unidade socioeducativa, que no imaginário preconceituoso deveria punir essas adolescentes, lhes dão oportunidades de locais liberdade e humanidade.

Dentro dos desenhos e nas histórias ali contadas, o ar cômico muitas vezes mascarada o teor mais sério da jornada dessas garotas, e a procura por espaços de liberdade se tornou o conforto perante a oficina que demonstrava a importância dessas narrativas postas em quadrinhos desenhados. Muitos desenhos contavam histórias sobre fugas de casa em busca de diversão ou aventuras que se metiam perante suas realidades, famílias e amigos, foi o que deu a sensibilidade e realidade dessas histórias, a vulnerabilidade e o sentimento de esperança perante esses locais de liberdade e sentimento de maior preparo para o mundo lá fora.

Isso vai de encontro com a relação entre Certeau e Bourdieu a medida que as entrelinhas dos desenhos são reveladas e dão foco para as problemáticas que o mundo que elas foram inseridas as consomem e aquele espaço, que no caso é uma unidade socioeducativa, que no imaginário preconceituoso deveria punir essas adolescentes, lhes dão oportunidades de locais liberdade e humanidade.

Referências

- ALMEIDA, A.; TEIXEIRA, L. Editorial Histórias de vida como estratégia para enfrentar os desafios atuais na educação. **Revista Crítica Histórica**, v. 14, n. 28, p. 1–4, 20 dez. 2023.
- ALVES, C. O educador e sua relação com o passado. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21035>>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ALVES, C.; OLIVEIRA, D. Questão Social, Pandemia e Serviço Social: em defesa da vida e de uma educação emancipadora. A Socioeducação para além do aparente. **XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/00195.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2024.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-49, 2018.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. .
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis-RJ: Vozes, 9ª ed., 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 07-16.
- BURKE, P.; XAVIER, M. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação demográfica. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Livia do. **Ser jovem, ser pobre é ser perigoso?** Disponível em: <<https://app.uff.br/slab/uploads/texto23.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2024.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GOMES DA COSTA, A. **Adolescente como Protagonista**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/09/10_texto-adolescente-como-protagonista.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

RÜSEN, Jörn. **História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, M.; GOMES, J. Letramento crítico e formação integral em uma unidade socioeducativa de internação de Ananindeua-PA. **Iniciação & Formação Docente**, v. 9, n. 1, p. 44 a 55, 2022.

SILVA, W. Universidade de Brasília - UnB Faculdade de Educação - FE Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília-DF, dezembro de 2015. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18307/1/2015_WesleySantosSilva_tcc.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA - PPEB LEILA DE CÁSSIA ARAÚJO PEREIRA. A implantação da Escola Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa e a garantia do direito educacional no sistema socioeducativo paraense. Belém/PA, 2022. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2022/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20LEILA%20DE%20CASSIA%20ARAUJO%20PEREIRA.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2024.

—— **Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves¹**

**CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS:
CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A
SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR
DE JOSÉ MURILO DE CARVALHO**

Como é que a igualdade de direitos se tornou uma verdade “auto evidente” em lugares tão improváveis? É espantoso que homens como Jefferson, um senhor de escravos, e Lafayette, um aristocrata, pudessem falar dessa forma dos direitos auto evidentes e inalienáveis de todos os homens. Se pudéssemos compreender como isso veio a acontecer, compreenderíamos melhor o que os direitos humanos significam para nós hoje em dia. (HUNT, 2009, p. 17)

Lyn Hunt ao analisar a “invenção dos Direitos Humanos” reforça a ideia de que a história desses direitos não pode ser definida como evolução nem como algo com início meio e fim. Sua definição engloba processos históricos complexos desiguais e contraditórios. Importantes defensores dos direitos humanos empregavam ao termo “humano” uma longa lista de exceções que incluíam negros, mulheres, servos e crianças, deixando distante a ideia de direitos inalienáveis e auto evidentes.

Para além da percepção etimológica e ou filosófica, a compreensão da cidadania e dos direitos humanos passa, portanto, pela percepção cultural e histórica dos valores sociais que construíram a sociedade e moldaram uma determinada

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação – Campus de Castanhal e Mestrado Profissional em Ensino de História

percepção da realidade. Não existe, nesse sentido um conceito final e indiscutível que defina de forma indelével o que são direitos humanos. Sua existência engendra a percepção das desigualdades inerentes as sociedades ao longo de sua história e do seu presente.

Sociedades desiguais, tendem a naturalizar formas igualmente desiguais de acesso ao direito, limitadas pela percepção cultural de sua formação social. Nascida das desigualdades do passado, a sociedade no presente carrega consigo uma percepção igualmente complexa e contraditória dos direitos humanos.

A sociedade Brasileira, em especial, marcada por seu passado colonial, patriarcal e escravocrata apresenta desafios imensos a construção de uma visão auto evidente e inalienável dos direitos humanos. Pesquisa recente publicada pela BBC News Brasil² em 2018 identifica parte da complexa percepção dos direitos humanos no Brasil contemporâneo, onde mais da metade da população não conhece ou não acredita nos direitos humanos, 21% da sociedade, composta majoritariamente por pessoas com mais de 60 anos, são abertamente contra os direitos humanos.

Parte expressiva da sociedade associa os direitos humanos como benefícios de pessoas que não a mereceriam como criminosos ou terrorista, para 66% os direitos humanos beneficiam mais os bandidos do que a vítima. Ainda segundo a Pesquisa, a percepção de direitos básicos e inalienáveis como a vida, à segurança, à liberdade, à moradia, alimentação e liberdade de expressão são ainda pouco compreendidos pela sociedade Brasileira, 69% querem entender melhor o significado dos direitos humanos e 43% tem receio de falar sobre direitos humanos.

2 A pesquisa "Human Rights in 2018 - Global Advisor" da Ipsos, foi feita em 28 países, incluindo o Brasil, com 23,2 mil entrevistados, entre os dias 25 de maio e 8 de junho. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45138048>

José Murilo de carvalho (2008) ao debater a história da cidadania e dos direitos humanos na experiência europeia, lembra que a compreensão moderna de direitos nasceu entre os séculos XVIII e XIX, e se materializava pela junção de direitos civis, políticos e sociais.

Fruto dos debates iluministas, a luta por direito a vida a propriedade e a liberdade expressão foram, segundo Carvalho (2008), a pauta inicial do fim do antigo regime e da formação da sociedade burguesa e capitalista na Europa, materializando a criação do cidadão moderno e da sociedade civil.

Especialmente na França e na Inglaterra a luta pelo fim do antigo regime e reorganização do Estado para atender e garantir os direitos do cidadão foi a tônica das convulsões sociais que causaram profundas mudanças na sociedade europeia. Após a vitória dessas lutas, veio a consequente busca pela participação política no estado, traduzida pelo direito ao voto, a candidatura política e a participação na elaboração e gestão das leis. Por último, constrói-se a perspectiva de retorno para a sociedade de parte das riquezas produzidas pelo estado, compreendidas pelos direitos sociais como saúde, educação e previdência.

Primeiro os Direitos civis, depois os políticos e por último os sociais, foi nessa ordem que se construíram historicamente na experiências europeia a percepção da cidadania e consequentemente dos Direitos humanos, garantidores da igualdade, da participação e do acesso aos bens públicos.

Contrariando a lógica matemática, em história, a alteração da ordem dos fatores muda consideravelmente o produto obtido. Ainda segundo José Murilo de Carvalho (2008) a experiência brasileira foi diferente daquela vivida na Europa, onde os direitos civis tomaram a Dianteira. Para carvalho as marcas

de uma sociedade baseadas na escravidão e na grande propriedade foram fortes impeditivos a maturação dos direitos civis no Brasil, constituindo-se em “pesos do passado” e que marcam a compreensão das dificuldades do presente.

Influenciada pela trajetória europeia, a primeira constituição Brasileira (1824) já trazia conceitos relativamente modernos de direitos e cidadania para o período, ainda assim, o contexto social de sociedade escravocrata e estruturada a partir do latifúndio tornaria essa percepção em letra morta.

Esta desconexão entre a lei e a realidade, segundo Carvalho (2008) se manteve presente em grande parte da tradição histórica Brasileira. Para o autor, alguns fatores seriam definitivos para a expansão da ideia de cidadania moderna no Brasil, entre eles podemos citar o próprio sistema escravocrata e a grande propriedade.

Do ponto de vista histórico o sistema colonial representou sérios entraves ao estabelecimento da concepção moderna de cidadania advinda do pensamento iluminista. Em especial o sistema escravista naturalizava a desigualdade entre aqueles detentores da liberdade e aqueles cativos a um sistema escravocrata. Segundo Carvalho (2008), a América portuguesa representou o maior mercado de migração forçada de negros africanos para as Américas, chegaram no Brasil entre os séculos XVIII e XIX mais de três milhões de pessoas, que se inseriram como a base do trabalho urbano e rural na sociedade Colonial e Imperial Brasileira.

No cotidiano Social, ainda segundo Carvalho, a sociedade era escravista de alto a baixo: A escravidão perpassava todas as camadas sociais, Estado, funcionários públicos, ordens religiosas, padres e não raro os próprios libertos, uma vez livres, possuía escravos. A força e a complexidade do sistema escla-

vista brasileiro moldou uma complexa relação com a inclusão social da população afrodescendente e indígena mesmo após a abolição. Para o autor:

Do ponto de vista que nos interessa - a formação do cidadão -, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e a humilhação de muitos. (2008, p.49)

Outro fator determinante está ligado a tendência geral de proteção a grande propriedade e a ausência histórica de uma política efetiva de reforma agrária. Ainda que no presente a grande maioria da população brasileira viva nas médias e grandes cidades, não podemos esquecer que este se constitui em um fenômeno relativamente ressentido, percebido em geral a partir das décadas de 1940 e 1950. Historicamente a população brasileira se encontrava habitando as regiões rurais e interioranas, sujeitas às vontades do proprietário da terra, e distante de qualquer instituição estatal que pudesse garantir proteção e o próprio cumprimento de um sistema legal que por natureza já era precário. Essas eram as bases de funcionamento do coronelismo reinante nos interiores Brasileiros

O coronelismo não era apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos. Ou melhor, ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por

ele, executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele. Quando o Estado se aproximava, ele o fazia dentro do acordo coronelista, pelo qual o coronel dava seu apoio político ao governador em troca da indicação de autoridades, como o delegado de polícia, o juiz, o coletor de impostos, o agente do correio, a professora primária. Graças ao controle desses cargos, o coronel podia premiar os aliados, controlar sua mão-de-obra e fugir dos impostos. Fruto dessa situação eram as figuras do “juiz nosso” e do “delegado nosso”, expressões de uma justiça e de uma polícia postas a serviço do poder privado. O que significava tudo isso para o exercício dos direitos civis? Sua impossibilidade. A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. (CARVALHO, 2008, P. 52)

Neste sentido, é fundamental perceber que a cidadania jurídica brasileira conviveu historicamente com uma sociedade complexa, patriarcal e escravocrata cuja realidade social impedia o estabelecimento de uma noção mais complexa de direitos universais e igualdade jurídica, mesmo após a abolição e o estabelecimento do estado republicano no século XIX.

Para Carvalho (2008), a experiência da construção da cidadania no Brasil não começa com os direitos civis, como na França e na Inglaterra. Segundo o autor, os Direitos Políticos tomam a dianteira no Brasil já nas primeiras décadas do século XIX especialmente para os cargos legislativos municipais e provinciais, ainda que em meio ao voto de cabresto sob a tutela dos Coronéis. Nas primeiras décadas do Século XX, em geral em meio a governos ditatoriais, iniciou-se a escalada de construção dos direitos sociais no Brasil com a conquista da legislação trabalhista e da ampliação do acesso a saúde e a Educação e a previdência.

Nessa construção histórica os direitos civis não tiveram amplo espaço de debate na sociedade Brasileira e se construíram de forma desconectada do acesso aos direitos políticos e sociais. Em geral, segundo o autor, apenas após a constituição de 1988 é que se passou a difundir melhor a existência dos direitos civis e perceber sua influencia na organização do estado brasileiro a partir das políticas de combate ao racismo, no combate a tortura, na garantia dos direitos indígenas, quilombolas etc.

A inexistência ou pouca eficácia de uma educação popular que coloque a cidadania e os direitos humanos como base de construção de uma sociedade, se constitui em outro fator que agravou construção histórica dos direitos civis no Brasil, desta forma a experiência política brasileira e a luta pelos direitos sociais foi de uma certa forma desconectada de uma percepção nítida de direitos e garantias fundamentais.

A escola na experiência histórica brasileira se alinhou ao debate da cidadania ligado a percepção de símbolos nacionais e heróis pouco refletindo e contribuindo para a formação e divulgação dos direitos civis como conquista histórica. Esta experiência histórica talvez nos ajude a perceber a percepção precária de direitos que marca a sociedade brasileira. Este debate demonstra apenas o enquanto instituição social da escola necessita melhorar a formação e o debate sobre a cidadania e os direitos humanos, especialmente após a constituição de 1988 e a LDB, lei 9394/96.

Diante das inúmeras formas como o discurso educacional tem se construído em torno dos direitos humanos, mostra-se fundamental que um espaço de formação do cidadão possa refletir sobre os processos históricos de construção dos

direitos que lhes são inerentes, o que sem dúvida lhe garantiria uma experiência mais consciente e atuante na sociedade contemporânea.

No Brasil, em especial, a educação para a cidadania é amparada pela Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que reconhece em seu artigo 2º que a finalidade do sistema educacional brasileiro está direcionada ao preparo para o exercício da cidadania e para qualificação ao mercado de trabalho.

No cotidiano escolar, um dos grandes desafios enfrentados pelo profissional de Educação para implementar de forma mais efetiva a temática da cidadania e dos direitos humanos ao seu cotidiano, prática muitas vezes dificultada pela falta de espaços de formação e debate sobre o tema, tanto na educação básica, superior e na pós-graduação.

Além de analisar a história da construção da cidadania no Brasil, buscamos considerar o ainda precário estágio de debate sobre cidadania e direitos humanos no Brasil nas últimas décadas, já amplamente debatido em pesquisas recentes³. Após a Pandemia de Covid-19 e a extrema polarização política que se percebeu na sociedade brasileira especialmente após as eleições presidenciais de 2018 e 2022, mostra-se fundamental a ampliação dos espaços de estudo e debates sobre a formação cidadã no sistema escolar brasileiro.

Visto a complexidade histórica, o enfrentamento da questão deve ter por base uma compreensão que vá além de uma acepção jurídica e legal, mas que se aprofunde nas complexas tramas sociais da desigualdade histórica brasileira, des-

3 A pesquisa “Human Rights in 2018 - Global Advisor” da Ipsos, foi feita em 28 países, incluindo o Brasil, com 23,2 mil entrevistados, entre os dias 25 de maio e 8 de junho. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45138048>

montando as consequências práticas dessa precariedade nos espaços públicos e privados da sociedade.

Refletindo sobre o atual sistema educacional brasileiro é importante refletir sobre a formação cidadã e sua consequente precariedade para perceber os perigos de um modelo educacional cada vez mais centrado na preparação para o mercado de trabalho, educação financeira e empreendedorismo que se constrói em descompasso a percepção sobre cidadania e direitos humanos, que para além de uma proposta ética e filosófica é uma exigência legal estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Referencias

CARVALHO, José Murilo. **História da Cidadania no Brasil**. São Paulo. Civilização Brasileira, 2008.

HUNT, Lynn Avery. **A invenção dos direitos humanos** – Uma história. Trad. R. Eichenberg. São Paulo: Cia. das Letras, 2009

Gabriel de Souza Pereira¹
Josué Eryk de Oliveira²

**FORMANDO UMA CIVILIZAÇÃO: ARQUITETURA
NEOCLÁSSICA E AFIRMAÇÃO REPUBLICANA
NOS GRUPOS ESCOLARES DO PARÁ**

Introdução

Ao observarmos as construções e obras públicas durante o séc. XIX e XX no norte do Brasil, verifica-se a existência de um projeto civilizacional para transformar “Bárbaro” em “civilizado”. Neste período, grandes construções vieram para os interiores proporcionados também pelo crescimento econômico da borracha, surge então a necessidade de criar infra estruturas que pudessem atender as demandas de uma parte da elite que agora estava nos interiores do estado e educar essa população emergente desses vilarejos, o governador adota nessa época o sistema de grupos escolares para levar as instituições de ensino para esses locais mais distantes. O artigo preocupa-se então em analisar como as arquiteturas contribuíram com essa ideia de civilizar a população da região norte do Brasil..

1 Gabriel de Souza Pereira, graduando em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA. gs3849734@gmail.com

2 Josué Eryk de Oliveira, graduando em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA. josueeryk@gmail.com

Contexto e Social do Brasil no início do século XX

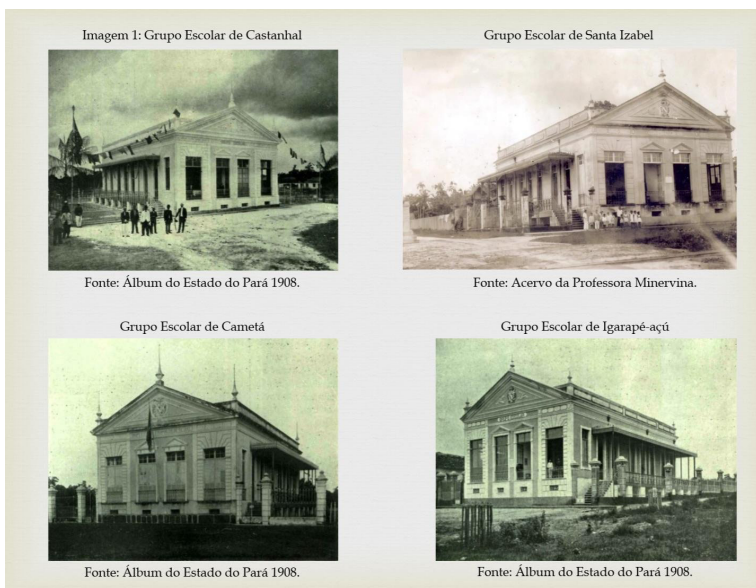
Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil estava passando por diversas transformações que foram provocadas pela proclamação da república, todo o país estava passando por um processo de modernização, pois um dos principais objetivos dos primeiros governos do Brasil foi a de tentar apagar a imagem que se tinha do passado colonial o qual a sociedade via como um passado atrasado, além do mais, os mesmos também queriam mostrar que seus governos eram superiores ao reinado de Dom Pedro II, para essa modernização acontecer as pessoas tinham também que aprender a ter novos modos de postura e convivência, logo, a educação foi o principal mecanismo que o governo utilizou para que pudesse empregar esse conceito na sociedade.

Origens das políticas Civilizatórias e o surgimento dos grupos escolares

Os grupos escolares começaram a ser pensados no Brasil em 1892 no estado de São Paulo, quando foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, cuja grande inovação foi a implantação dos grupos escolares, resultado que se espalhou por todo o Brasil. Chegou ao Pará através do governo do Dr. José Paes de Carvalho que além de implantá-los, deixou o seu governo com 8 grupos escolares fundados. Seu sucessor, Dr. Augusto Montenegro viu no projeto de seu antecessor o excelente resultado neste novo modelo de escola que optou em dar continuidade no projeto inaugurando 29 grupos escolares pelo Pará. Nesse período as escolas eram improvisadas em casas pe-

quenas ou barracos que a população disponibiliza para sediar um local de ensino. Entre esses grupos escolares, quatro chamam a atenção pelo fato de serem idênticos, são eles o Grupo Escolar de Castanhal, Santa Izabel, Cametá e Igarapé-açu. Em seu relatório Augusto Montenegro explica como é a estrutura deles.

Imagem 1 - Fotografias antigas dos Grupos Escolares.



Fonte: Acervo da Pesquisa.

A) Sistema Educacional na Primeira República.

No período da primeira República a educação foi pensada com base em diversos países europeus, pois os Brasileiros queriam ter uma sociedade Civilizada e naquele período o exemplo de sociedade dita “Civilizada” eram as europeias, pois o Brasil no ponto de vista social os brasileiros eram vistos como uma so-

cidade que ainda passavam para o mundo a imagem do atraso colonial que o país passou .

O governo tinha como principal objetivo apagar a imagem que o país carregava da colônia e o atraso que esse período gerou para o mesmo, um dos grandes problemas que o país encontrava no período era a educação, pois a maioria da população do país era analfabeta e não tinha escolas para alcançar todos, as escolas que já tinham a maioria eram improvisadas em casas de moradia dos próprios professores.

Para solucionar esse problema, no estado de São Paulo foi formulado e disseminado um novo modelo de escola primária, que foi o modelo do Grupo Escolar que tinham em seu aspecto a construção de edifícios que seriam apropriados para as práticas pedagógicas, além de uma suntuosidade que empregava escola primária à altura da finalidade a qual o mesmo foi atribuído, propagando também a grandeza do estado republicano, além do mais. Logo, esse modelo de escola primária levava ao país a imagem de uma escola pública ideal (SCHUELER, MAGALDI, 2009).

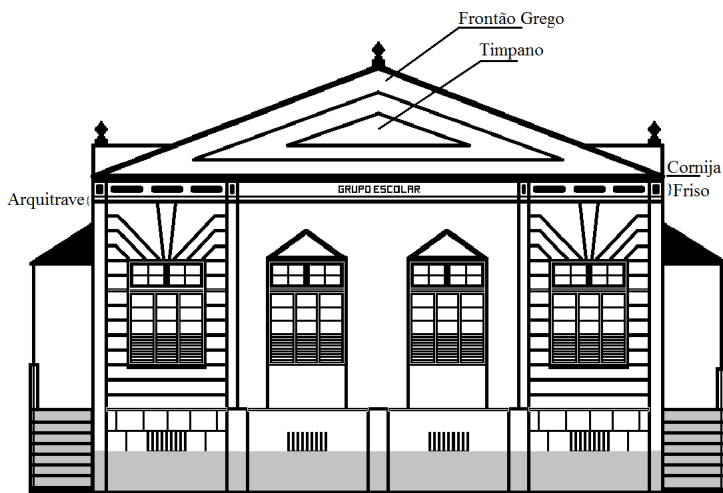
b) Arquitetura Escolar na Primeira República.

O estilo arquitetônico predominante dessas escolas, o neoclássico de construção simétrica, com subdivisão em três corpos e alas separadas para meninos e meninas , se misturava com alguns elementos ecléticos, que viriam a se tornar predominantes com a proclamação da República. Tanto o neoclassicismo como o ecletismo integram o academicismo arquitetônico da Escola Nacional Superior de Belas Artes. (PIMENTEL, 2014).

A autora cita a presença do neoclassicismo na arquitetura dos grupos escolares, nos grupos escolares analisados por essa pesquisa encontramos alguns desses elementos que

fazem parte desse estilo arquitetônico como o Frontão Grego, Tímpano, Cornija, Friso e Arquitrave. Além disso, outra característica destacada pela autora é a ala que separava os sexos masculino e feminino, pois nos relatórios de província, Augusto Montenegro cita a separação dos sexos pelas alas o que faziam com que as crianças dos sexos masculinos e feminino estudassem separadamente.

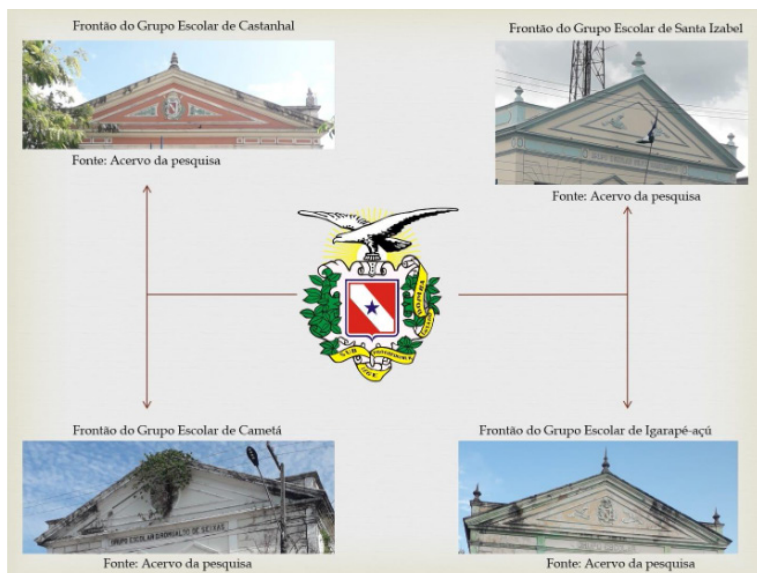
Imagem 2 - Desenho da fachada frontal dos Grupos Escolares.



Fonte: Acervo do Autor.

Nas fotos antigas e atuais dos quatro grupos escolares analisados o que chama a atenção é a presença do Escudo de Armas do Estado do Pará que fica localizado bem ao centro dos frontões gregos, significando a presença e o poder do estado na educação da população.

Imagem 3 - Localização do escudo de armas do Estado.



Fonte: acervo da Pesquisa.

No relatório do presidente da província, Augusto Montenegro descreve: “Fazendo o edificio quatro frentes, tem ele na fachada principal e na posterior um tímpano, ostentando na primeira as armas do estado”. (MONTENEGRO, p. 101. 1904). Nesta afirmação, Montenegro cita a presença de um brasão do estado nos Grupos escolares, esse brasão fica localizado na parte de cima desses prédios ao centro dos Frontões, atualmente esse brasão se encontra nos Grupos escolares de Castanhal, Cametá e Igarapé-açu, pois eles ainda pertencem ao Governo do estado, o de Santa Izabel estima-se que ao ser transferido para o governo municipal foi removido o brasão. ademais outra característica que mostra os grupos escolares como um símbolo do estado é a localização e a suntuosidade dos prédios.

Um elemento importante dessa política educacional foi a iniciativa de construir, para abrigar os grupos escolares, vistosos prédios públicos que rivalizavam com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes tanto da capital como das principais cidades do interior. (SAVIANI, 2011, p. 30).

Nessa afirmação de Saviani é comprovada a análise da posição geográfica desses grupos escolares analisados, pois o Grupo escolar de Castanhal fica situado na frente da praça do município, ao lado direito ele rivaliza com a igreja matriz e ao lado esquerdo com a prefeitura do município. O de Santa Izabel fica localizado bem em frente da Praça e da igreja matriz do município. O de Cametá fica localizado em frente a praça principal, tendo ao lado direito a prefeitura do município e por fim o de Igarapé-açu que fica em frente a uma praça.

Patrimônios históricos e o Ensino de história

Usar esses patrimônios como uma ferramenta de ensino, pode ser uma alternativa de suma importância para o aprendizado do aluno, tendo em vista que esses Grupos escolares atualmente continuam funcionando com o viés educacional. Pelo fato do aluno ter esses prédios inseridos no dia a dia, muitas vezes o faz ter esse lugar como um patrimônio afetivo e inseri-lo no assunto pode despertar no aluno o interesse de conhecer sobre a história, tanto do Brasil como a do local em que o mesmo está inserido.

Ao visitar esses espaços o que chamou a atenção foi o abandono total em que alguns dos prédios se encontrava, pois dos quatros grupos escolares analisados, o único que se encontra em bom estado é o de Santa Izabel, pois o mesmo pertence

ultimamente a prefeitura que deu ao prédio uma nova função que é a de centro cultural, diferentemente dos outros que pertencem ao estado, pois não há interesse do mesmo em reformar esses espaços, muito menos de lembrar a população de uma época em que uma cultura foi imposta pelo governo para que a população seguisse.

Por esses motivos que é importante nas aulas sobre Brasil República para o 9º Ano do Ensino Fundamental II, utilizar o objetivo de aprendizagem 1.3 do Documento curricular do Pará onde o objetivo fazer com que o aluno Entenda a proclamação da república como consequência do anacronismo do 2º império, e o surgimento de uma camada urbana com novas ideias e a ausência da participação popular. que tem como habilidade (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil (Pará,2018).

Imagem 4 - Foto atual dos Grupos Escolares



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Conclusões

Os edifícios dos quatro grupos escolares estudados neste artigo, foram construídos com o objetivo de “civilizar” a população nortista do Brasil e atender as demandas dessas elites que surgiram desse período, essas construções são de grande valia para o estudo desse período e as estruturas históricas e sociais que ainda afetam a população. Todavia, a resignificação desses prédios para o ensino de história nesses interiores ajudam aos alunos entenderem de maneira práticas como se deram esses processos, contextualizando assim, com a realidade social do alunato e permitindo aos educadores uma retenção maior de conhecimento sobre a história.

Referências

MONTENEGRO, Augusto. **Álbum do Estado do Pará**: mandado organizar pelo Sr. Dr. Augusto Montenegro – oito anos de governo, de 1901 a 1909. Paris: Imprimerie Chaponet, 1908.

MONTENEGRO, Augusto. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1904 ao Congresso Legislativo do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**, Governador do Estado, 1904.

MONTENEGRO, Augusto. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1905 ao Congresso Legislativo do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**, Governador do Estado, 1905.

MONTENEGRO, Augusto. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1906 ao Congresso Legislativo do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**, Governador do Estado, 1906.

MONTENEGRO, Augusto. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1907 ao Congresso Legislativo do Pará pelo Dr. Augusto Montenegro**, Governador do Estado, 1907.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Pará: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

PIMENTEL, Márcia. **Arquitetura e ensino no Império e na República Velha**. 2014 disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/838-arquitetura-e-ensino-nas-escolas-do-imperio-e-da-republica-velha>. acesso 25/11/2024.

SAVIANI, Demerval. A política Educacional no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena & STEPHANOU. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 4° ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2011. Vol. III. Pp.29-38.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; MAGALDI, Ana Maria B. M. **Educação escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa, Dossiê, Tempo, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Clayton Luiz da Silva Barros

Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA).

Francisca Elaine Nascimento do Nascimento

Graduada em Pedagogia e Professora da Rede Municipal de Igarapé-Açu

Gabriel de Souza Pereira

Gabriel de Souza Pereira, graduando em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA. gs3849734@gmail.com

Josué Eryk de Oliveira

Josué Êryk de Oliveira, graduando em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

josueeryk@gmail.com

Maria Eduarda de Souza Neves

Graduada do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal. E-mail: m.n.eduarda1414@gmail.com

Roberto Souza Costa

Aluno Programa de pós-graduação em Ensino de História/UFPA-Ananindeua). E-mail: robertcosta27@gmail.com

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutor em História, Professor da Faculdade de Educação (UFPA-Castanhal) e do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFIHISTÓRIA, coordenador do projeto de extensão e de Pesquisa na área de Cidadania e Ensino de História- nas series iniciais. tuliochaves@ufpa.br

Wanessa Nogueira Silva

Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Pedagogia (FAPED), do Campus de Castanhal, Estado do Pará. E-mail: wanessanogueira7@gmail.com



[2025]

EDITORA CABANA

Trav. WE 11, N º 41 (Conj. Cidade
Nova I)

67130-130 – Ananindeua – PA

Telefone: (91) 99998-2193

cabanaeditora@gmail.com

www.editoracabana.com

